Die Volksschule wie sie ist

Von Otto Rühle

Zweite umgearbeitete Auflage

Berlin 1909
Verlag: Buchhandlung Vorwärts, Berlin SW. 68
(Hans Weber, Berlin)

Preis 30 Pfennig

Die Volksschule wie sie ist

Von Otto Rühle

Zweite umgearbeitete Auflage

Berlin 1909
Verlag: Buchhandlung Vorwärts, Berlin SW. 68
(Hans Weber, Berlin)

Inhalt.



Einleitung.

Der Maßstab für die Würdigung der Jugenderziehung als gesellschaftlichen Kulturfaktors ergibt sich am zuverlässigsten aus der *historischen Entwicklung*, die sie durchlaufen hat.

Aller Wahrscheinlichkeit nach erschöpfte sich auf frühesten Kulturstufen die Erziehung des Nachwuchses lediglich in der Anleitung zu den Verrichtungen, die die Gewinnung des Lebensunterhaltes erforderte. Mit der Spaltung der Gesellschaft in Klassen aber, einer Folgewirkung des Privateigentums, wurde die Erziehung zu einem Herrschaftsinstrument der Starken gegenüber den Schwachen. Und indem Wissenschaft und Bildung sich entwickelten und in den Dienst der Erziehung traten, nahmen auch sie den Charakter *gesellschaftlicher Machtmittel* an. Durch alle Epochen der Menschheitsgeschichte läßt sich diese Tatsache nachweisen. Die Priester Aegyptiens und Indiens, sagt Liebknecht in seiner Schrift Wissen ist Macht, worauf gründete sich ihre tausendjährige Herrschaft? Sie waren im Alleinbesitz des Wissens. Sie beobachteten den Lauf der Gestirne und kannten das Wesen der Menschen. Und dieses Wissen war ihnen der Zauberstab, war das Zepter, vor dem die staunenden, bewundernden Massen sich endgültig beugten. Es war die Kette, mit der die Priester — unterstützt von der Priesterkaste — Staat und Gesellschaft umschlangen und sich dienstbar machten.

Wie im Altertum, so auch im Mittelalter. Die auf dem Besitz von Grund und Boden beruhende wirtschaftliche Ueberlegenheit des Adels bedingte dessen gesellschaftliche und damit nicht zum letzten auch dessen geistige Herrschaft über die in ökonomischer und intellektueller Gebundenheit lebenden Bauern und Handwerker. An Volksbildung dachte kein Mensch; je ungebildeter die Masse war, desto williger und geduldiger ließ sie sich im Arbeitsjoche schinden und plagen. Der dümmste Arbeiter war der beste.

Mit dem Aufkommen des Kapitalismus wurde dies ein wenig anders. Schon der Handwerker hatte, je mehr er im

Verlaufe der Entwicklung wirtschaftlich wie sozial vorwärts gedrängt worden war, nicht länger ohne all und jede Bildung auskommen können. Aber die vom Bürgertum geschaffenen Volksschulen leisteten auf die Dauer nicht genug. Die Vervollkommnung der Produktionsmittel erreichte einen Grad, wo ihre Verwendung ein gewisses Maß von Intelligenz erforderte. Im industriellen Produktionsprozeß erwies sich der ungebildete und ungeschulte Arbeiter mehr als ein Verderber und Schädling, denn als Werteschaffer und Mehrwerterzeuger. Fingerfertigkeit, Aufmerksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Erfindungs- und Kombinationsgabe waren geistige Qualitäten, welche die kapitalistische Produktion von den Arbeitern erheischte. Die Erlangung intelligenter Arbeitskräfte aber blieb ein frommer Wunsch ohne die Beschaffung besserer Schulbildung. Das erkannte die Bourgeoisie, und mit Nachdruck forderte sie ausreichende Bildungsgelegenheit für alle, Verbesserung des öffentlichen Schulwesens, Popularisierung der Wissenschaft usw. Wohlgemerkt: nicht aus allgemeinem Kulturinteresse, nicht um alle Glieder des Volks auf eine ihrer Bestimmung würdige Geisteshöhe zu heben, nicht aus edler und schöner Begeisterung für die erhabensten Ideale der Menschheitsentwickelung — nichts von alledem! Lediglich weil das nackte Geldinteresse die bessere Ausbildung des Arbeiters verlangte, weil der Profit sonst nicht so üppig gediehen wäre, weil sich aus den Wirtschaftsverhältnissen heraus, die der herrschenden Klasse goldenen Segen in den Schoß warfen, dieses Erfordernis als eine Notwendigkeit ergab.

Inzwischen hat nun aber die Entwicklung der Arbeitstechnik eine ungeahnte Höhe erreicht. Maschinen leisten heute das Hundertfache von dem, was sie vor Jahr und Tag zu schaffen vermochten. Fast gibt es keinen Handgriff mehr, der nicht sicherer, akkurater und schneller, viel schneller durch mechanische Kraft ausgeführt werden könnte. Muskelkraft, Fingerfertigkeit, Augenmaß, Geschmack für Farben und Formen, Phantasie, Denkfähigkeit — all die notwendigen Erfordernisse der qualifizierten Arbeitsleistung von ehedem, sie werden im Produktionsprozeß von heute mit jedem Tage entbehrlicher. *Ein* erfinderischer Kopf, *eine* kunstgeübte Hand, *ein* für feine Farbenwirkung empfängliches Auge genügen fürs erste; *sie* schaffen das Modell und konstruieren die Maschine zu seiner Vervielfältigung. Dann wird das Produkt in Millionen von Exemplaren erzeugt, schöner und feiner vielleicht, als menschliches Können auch nur ein zweites Mal es zu schaffen vermöchte. Ein Druck auf einen elektrischen Knopf: und ein tausendfältiges Räder- und Hebelwerk setzt sich in Bewegung; ein Griff am Hebel: und das Rohmaterial, das soeben noch im Getriebe der Maschine verschwand, kommt am anderen

Ende als fertiges Produkt zum Vorschein. So ersetzt ein erfinderischer Kopf die Erfindungsgabe von vielen, ein guter Geschmack den Schönheitssinn von Tausenden, eine kunstgeübte Hand die Kunstfertigkeit Ungezählter. Und wo das Entwerfen, Berechnen, Konstruieren und Produzieren in Verbindung mit der Anwendung mechanischer Kräfte und Mittel besonders geübte und vorgebildete Intelligenzen erheischt, trifft das Kapital Vorsorge, damit durch Fachschulen, technische Anstalten, Fortbildungskurse usw. der Bedarf an qualifizierten Hilfskräften stets ausreichend gedeckt wird. Die Zahl dieser Intelligenzen wird aber immer geringer im Verhältnis zu der Zahl derer, deren Tätigkeit keine Intelligenz erfordert. So wird die überwiegende Masse der Arbeiter zu bloßem Kärrnerdienst verurteilt. Im eigentlichen Produktionsprozeß ist der Arbeiter kaum noch physisch beteiligt, geschweige denn geistig. Sein Gehirn ist ausgeschaltet, er funktioniert als reiner Automat. Selbst wo er noch häufiger in den Produktionsprozeß mit eingreifen muß, bleiben für ihn nur wenige mechanische, einseitige und in ihrer ewigen Wiederholung geisttötende Teiloperationen übrig. Sie lassen ihm Hirn und Herz leer, bieten weder Reiz noch Nahrung, seine Arbeit wird immer mehr entgeistigt, das Innenleben fängt an, zu versiegen und zu verdorren, eine trostlose, abstumpfende Oede gähnt ihm entgegen. Mit jeder neuen Maschine, mit jeder Erleichterung der Arbeit durch die Vervollkommnung der Technik wird dieser Zustand schlimmer, unerträglicher, qualvoller, gleicherweise eine Last für den einzelnen wie eine Gefahr für die kulturelle Entwickelung des Volkes.

Der Kapitalist jedoch ist damit ganz zufrieden. Je weniger der Arbeiter bei seiner Arbeit zu denken braucht, desto überflüssiger ist es, daß die Schule seine Denkfähigkeit entwickelt. Je weniger er Wissen nötig hat, desto leichter läßt es sich entbehren. Es hatte den Kapitalisten ja ohnehin große Ueberwindung gekostet, das geringe Maß an Bildung zuzugestehen, das der Arbeiter vor dem Aufschwunge der Technik für die Produktion benötigte. Jetzt kann das Bildungsniveau für das Proletariat wieder herabgeschraubt werden! Gottlob! Jetzt wird die Schule wieder reines Herrschaftsinstrument, reines politisches Machtmittel.

Dieses befreienden Aufatmen der bedrohten Profitgier wird verstärkt durch eine andere Erwägung. Je geisttötender die Arbeit für den Proletarier ist, desto sorgfältiger müssen geistige Anregungen und Bildungseinflüsse von ihm ferngehalten werden. Denn gehen dem Arbeiter Bildungswerte von außen zu, so wird er sich der Verödung seines Berufslebens, der Misere seines Daseins um so früher und deutlicher bewußt. Der stumpfste, geistig ärmste Arbeiter dagegen

wird unter der Entgeistigung seiner Arbeit am wenigsten leiden. Es liegt also im direkten Interesse der herrschenden Klasse, den Arbeiter in demselben Maße, in dem die technische Entwickelung fortschreitet, geistig zu verflachen, denkfaul und denkunfähig zu machen, seine Individualität zu vernichten, die Lust zu positivem Schaffen zu ersticken, den selbständigen Willen zu zerbrechen und ein Herdentier aus ihm zu machen, das sich widerstandslos jeder Form der Ausbeutung und Knechtung fügt. Diese Aufgabe fällt unserer Volksschule zu. Sie hat sie im Sinne des Kapitalismus zu erfüllen. Und sie erfüllt sie!

I. Die Volksschule und ihre Herren.

Es gab in Preußen eine Zeit, in der man dem Gedanken, daß das gesamte Bildungswesen des Volkes einen einheitlichen Organismus zu bilden habe, in dem alle einzelnen Glieder mit einander in lebendiger Verbindung stehen, in der Schulgesetzgebung Rechnung zu tragen sich anschickte. Vor hundert Jahren, als die Junker vor den Hieben Napoleons bis an die östliche Grenze der Monarchie geflohen waren und die Ausschaltung ihres mächtigen Einflusses auf allen Gebieten des staatlichen Lebens schüchterne Hoffnungskeime sprießen ließ, versuchte der Staatsrat Süvern unter dem Einfluß der Ideen aus der großen Zeit der Volkserhebung in Frankreich eine „einzige große Anstalt für Nationalbildung“ zu schaffen. Reaktionäre Sturzwellen spülten jedoch diese schwachen Versuche und Ansätze schnell wieder hinweg, und heute haben wir in allen deutschen Staaten die Standes- oder Klassenschule. An Stelle des von freien und modernen Ideen beseelten Humboldt steht heute ein gleichgültiger Eisenbahnbeamter an der Spitze des preußischen Bildungswesens und das Schicksal der Volksschule, der einst Süvern sein höchstes und bestes Streben widmete, ist einem in der Wolle gefärbten orthodoxen reaktionären Bureaukraten mit dem bezeichnenden Namen Schwartzkopff in die Hände gegeben.

Eine wirkliche Schulgesetzgebung ist in Preußen kaum vorhanden. Im Artikel 26 der Verfassung hieß es bis zum Jahre 1906: „Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen.“ Eine Erfüllung dieser Verheißung ist in sechzig Jahren nicht möglich gewesen. Als im Jahre 1906 das Schulunterhaltungsgesetz erstehen sollte, mußte man erst die Verfassung ändern, so daß es jetzt im Artikel 26 heißt: „Das Schul- und Unterrichtswesen ist durch Gesetz zu regeln.“ Auch durch das Schulunter-

haltungsgesetz ist, wie ja auch dieser Satz anerkennt, ein wirkliches Schulrecht noch nicht geschaffen, ganz abgesehen davon, daß dieses Gesetz für die Provinzen Westpreußen und Posen nicht gilt. An Stelle eines Schulgesetzes herrscht, wie Preuß sagt, ein Chaos von Wust und Moder abgelebter Institutionen, deren formelle Fortexistenz behauptet wird, obgleich sie zu allen realen Verhältnissen des heutigen Lebens in dem unversöhnlichen Gegensatze des Toten zum Lebendigen stehen. In diesem Chaos tummelt sich ein Schwarm von Ministerialreskripten und sonstigen Verwaltungsverfügungen, die einander vielfach durchkreuzen und widersprechen, die oft von problematischer Rechtsmäßigkeit, manchmal von zweifelloser Rechtswidrigkeit sind.“ Nur ein Beispiel, es betrifft die Schulpflicht in der Provinz Hannover. Hier ist die Dannenbergische Schulordnung von 1687 (z. B. für Lüneburg) wiederholt durch das Kammergericht als gültig anerkannt worden; für Göttingen, Kahlenberg und Grubenhagen gilt eine Verordnung von 1734; für das Jahdegebiet und Aurich das Generalschulreglement von 1763, an dem durch ein Gesetz von 1905 geflickt ist, ohne alle Unzuträglichkeiten zu beseitigen. Eine ähnliche Musterkarte gilt für die Schulversäumnisstrafen.

In dem Wirrwarr liegt jedoch System. Es soll dadurch fortgeschritteneren Gemeinwesen unmöglich gemacht werden, ihre Volksschulen entsprechend den Anforderungen der gesteigerten Kultur zu entwickeln. Zum Ueberfluß bedürfen alle Abänderungen, Neueinrichtungen und Verbesserungen an den Gemeindeschulen der Genehmigung der Regierung, so daß die Staatsbureaukratie unter allen Umständen das Heft in der Hand behält und stets Gelegenheit hat, die gemeindliche Selbstverwaltung in der Volksschule lahmzulegen und abzudrosseln. Die Regierung ist eben die Willensvollstreckerin der herrschenden Klasse, deren Schulpolitik am treffendsten gekennzeichnet wird durch das Wort Nietzsches: Will man Sklaven, so ist man ein Narr, wenn man die Arbeiter zu Herren erzieht. Die Regierung schreibt vor, wer in den Schulen lehren darf und nach welchen Grundsätzen der Lehrende gebildet sein muß, sie regelt die auf den Unterricht zu verwendende Zeit, begrenzt den Umfang der Lehrgebiete, ordnet die Methoden der Erziehung an, bestimmt die für den Unterricht zu verwendenden Lehrbücher und hat ein wachsames Auge darauf, daß alle Vorschriften und Anordnungen gewissenhaft befolgt werden. Hauptsache ist, daß der Staatsbürger nicht mehr lernt, als ihm für seinen beschränkten Untertanenverstand zuträglich erscheint, namentlich darf der gemeine Mann nicht zum selbständigen Denken und Urteilen

erzogen werden, weil er dann zu bald die Erbärmlichkeit, Hohlheit, Widersinnigkeit und Nichtigkeit der vielgerühmten göttlichen Weltordnung erkennen würde.

Dasselbe Prinzip tritt zutage in dem Modus der Aufbringung und Verteilung der Unterhaltungskosten für die Volksschule. Nach einer Aufstellung des Reichsstatistischen Amtes betrugen 1906 die von sämtlichen deutschen Staaten für Volksschulzwecke ausgegebenen Mittel ungefähr 123 Millionen Mark. Das sind natürlich nicht die Gesamtaufwendungen für das Volksschulwesen; der hauptsächlichste Teil der Kosten muß aus den Mitteln der Gemeinden aufgebracht werden. Es gibt hierbei sehr interessante Unterschiede. Preußen verausgabt z. B. für die Volksschulen etwa die Hälfte von den gesamten Schulausgaben, Bayern mehr als zwei Drittel, Baden nur ein Drittel, Hessen nicht viel mehr, Mecklenburg-Schwerin nur ein Sechstel. Die Aufwendungen für die Kirche betragen in Preußen nicht ganz ein Drittel der Volksschulausgaben, in Bayern über die Hälfte, in Hessen ein Sechstel, in Mecklenburg-Schwerin sind sie höher als die Volksschulausgaben. Bremen hat überhaupt keine kirchlichen Ausgaben im Staatsetat, Hamburg eine verschwindend geringe Summe. In Elsaß-Lothringen ist der Betrag hoch.

Zu den staatlichen Aufwendungen für die Volksschule kommen außerdem noch die hohen Schullasten der Gemeinden. Und damit hat die Reaktion mit schlauer Berechnung die Volksschule einer weiteren drückenden Herrschaft unterstellt. Die herrschenden Parteien bremsen, die Regierungsbureaukratie reglementiert, der Pfaffe sorgt für Verdummungsunterricht und die Gemeinde knausert — ein treffliches Triumvirat des kulturellen Fortschritts! Dadurch, daß man das Schicksal der Volksschule nach ihrer materiellen Seite hin in die Hände der einzelnen Gemeinden gelegt hat, ist diese oft genug in ein Abhängigkeitsverhältnis zu unglaublichen kulturellen Rückständigkeiten und bildungsfeindlichen Borniertheiten geraten. In Städten und Industrieorten sind die Aufwendungen für Schulzwecke verhältnismäßig höher, obgleich nicht außer Acht gelassen werden darf, daß die Leistungen für die Volksschulen durchweg erheblich niedriger sind als für höhere Schulen. Auf dem platten Lande aber, namentlich da, wo der Feudalismus in Blüte steht, wird für die Schulen so gut wie nichts ausgegeben. Für die 8 660 000 Schulkinder, welche 1899 in rund 593 000 deutschen Volksschulen gezählt wurden, beliefen sich die Ausgaben auf 341 700 000 Mk. Die gesamten deutschen Bundesstaaten trugen zu dieser Summe nicht ganz 99 Millionen bei, 243 Millionen mußten die Gemeinden — darunter sehr arme Kommunen! — und die

Privaten aufbringen, die ihre Kinder in die Volksschulen der Gemeinden schickten. In dem gleichen Jahre aber belief sich die Gesamtausgabe für Heer und Marine — die Verzinsung des Teils der Reichsschuld für militärische und marinistische Zwecke sowie die entsprechenden Pensionsetats und die Ausgaben für die Expeditionskorps nach den Kolonien eingerechnet — auf 924 454 600 Mk.; für 1906 war sie auf 1 359 625 000 Mk. veranschlagt. Eine Berechnung auf Grund der Schulstatistik von 1899 ergibt, daß in Deutschland durchschnittlich für einen Volksschüler nicht ganz 40 Mk., für einen Zögling höherer Schulen dagegen reichlich 243 Mk. verausgabt wurden. Die Ausbildung der „höheren Töchter" und „besseren Knaben" ist also den Staats- und Gemeindegewaltigen sechsmal soviel wert als die geistige Ausrüstung „gewöhnlicher Kinder". Und doch müssen die Arbeiter und kleinen Leute ihren Teil zu den Unterhaltungskosten der Bildungsanstalten beitragen, die ihrem eigenen Nachwuchse verschlossen bleiben.

Interessant und lehrreich ist die Art, in der die Verteilung der staatlichen Zuschüsse z. B. in Preußen erfolgt. Nach den Ergebnissen der Statistik entfielen 1901 von den Volksschulunterhaltungskosten im Durchschnitt auf den Kopf der Bevölkerung 7,83 Mk., und zwar im Osten weniger, im Westen mehr. Nun sollte man meinen, daß die Zuschüsse billigerweise den Gemeinden zugewendet werden müßten, die verhältnismäßig am höchsten belastet sind, also den Gemeinden des Westens, namentlich den Städten. Aber die ostelbischen Junker, von denen feststeht, daß sie zu den Schullasten das allerwenigste beitragen, haben den Hauptteil der Zuschüsse dem platten Lande im Osten zugeschanzt. Während die Beihilfen für die westlichen Provinzen durchschnittlich 19,3 Proz. betrugen, erhielt der Osten 46,7 Proz. Es ist nach der „Soz. Praxis" vorgekommen, daß die staatlichen Zuschüsse größer waren als die Aufwendungen der Gemeinden für die Lehrerbesoldung überhaupt und daß einzelne Junker Entschädigungen in beträchtlicher Höhe empfangen haben, obwohl sie Verpflichtungen gar nicht geleistet hatten. Liebesgabenpolitik in der Volksschule!

Hand in Hand mit der planmäßigen Niederhaltung der Volksschule durch die reaktionäre Junkerbureaukratie geht das Treiben der nicht minder reaktionären Orthodoxie, die besonders in der Schulaufsicht eine verhängnisvolle Rolle spielt. Während in Preußen lange Zeit die hauptamtliche Kreisschulaufsicht als wertvolle Errungenschaft aus der Aera Falk aufrechterhalten wurde, hat die Reaktion in jüngerer Zeit auch hier eingesetzt und kirchlich-orthodoxe Einflüsse zur Geltung gebracht. Nicht nur, daß man die halbamtlichen

Kreisschulinspektorstellen, die sich fast ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit befinden, auffällig vermehrt, man besetzt auch hauptamtliche Stellen mit Vorliebe durch Theologen. Von 945 nebenamtlichen Kreisschulinspektoren sind nicht weniger als 879 Geistliche, und während unter Bosse in sieben Jahren 82 hauptamtliche Stellen eingerichtet wurden, erstanden unter Studt in acht Jahren nur 10. Die Zahl der ständigen Kreisschulinspektoren stieg von 1882 bis 1907 um 150, die der nebenamtlichen in derselben Zeit um 222, so daß 1907 letztere 74 Proz. aller Kreisschulinspektorstellen ausmachten. In anderen Staaten, so in Baden, Hessen, Anhalt, Reuß j. L., den thüringischen und den norddeutschen Freistaaten ist die geistliche Schulaufsicht längst beseitigt, Meiningen, Altenburg und andere Staaten haben in jüngster Zeit erst die Schule von der Vormundschaft der Pfaffen befreit — in Preußen jedoch wirkt die konservativ-klerikale Mehrheit der Verweltlichung der Schulaufsicht mit allen Kräften entgegen.

Wie an der geistlichen Kreisschulbehörde soll auch an der Ortsschulaufsicht durch Geistliche festgehalten werden. Die Schule soll der Vormundschaft der Kirche um keinen Preis entwachsen. Der Religionsunterricht soll die ganze Erziehung beherrschen, und der Pfaffe soll Herr in der Schule sein. Mag er von Pädagogik auch keinen blauen Dunst verstehen — „Jesum Christum lieb haben, ist besser als alles Wissen!". Es versteht sich ohne weiteres, daß zum Nutzen für den Lehrer und zum Segen für die Schule eine Beaufsichtigung nur dann gereichen kann, wenn sie von einem Fachmann ausgeübt wird, der das Schul- und Erziehungswesen theoretisch und praktisch versteht und bei seiner Ueberwachungstätigkeit nicht von Nebenabsichten und Sonderbestrebungen geleitet wird, die, weil sie in ihrem inneren Wesen kultur- und fortschrittsfeindlich sind, dem Charakter der wahren Volksschule direkt ins Gesicht schlagen. Daran jedoch kehren sich die Reaktionäre nicht. „Wahrhaft christliche Gesinnung und christliche Kultur in die Herzen der Kinder zu pflanzen", bezeichnete im Abgeordnetenhause ein Wortführer der Dunkelmänner als das höchste Ziel der Erziehung und führte weiter dazu aus: „Wir halten gerade die geistliche Schulaufsicht für einen ganz bedeutenden Faktor zur Erreichung dieses von uns stets mit aller Wärme und Entschiedenheit erstrebten Zieles. Deshalb wollen wir die geistliche Schulaufsicht beibehalten, wo sie immer noch besteht, und in weit reicherem Maße eingerichtet sehen, als dies in den letzten Jahren geschehen ist."

Die Regierung ist damit sehr wohl zufrieden, mag auch ein durch Gesetz gewährleisteter Anspruch der Geistlichkeit auf die grundsätzliche Uebertragung der Schulaufsicht absolut nicht

bestehen. Sie erfüllt die Forderung der Pfaffen mit Freuden, weil einmal die Kirche eine billige Mitarbeiterin ist, das andere Mal, weil die zwischen den herrschenden Gewalten und der Kirche in Sachen der Bildung und des Wissens bestehende Interessengemeinschaft dem Staate die beste Garantie dafür ist, daß unter der Obhut der Kirche nicht allzuviel von dem klaren Quellwasser der vorurteilsfreien und voraussetzungslosen Wissenschaft in die verschlammten Rinnsale der unwissenschaftlichen Schulweisheit unserer Volksschulen fließt.

II. Erziehung und Unterricht.

1. Die religiös-sittliche Erziehung.

„Religion muß sein!“ sagt die Kirche. Und die Schule als ihre Dienerin betet es nach. „Ohne Religion keine Sittlichkeit“, behauptet die hausbackene Philisterweisheit; und die um Thron und Altar verkünden es wie aus einem Munde: „Dem Volke muß die Religion erhalten werden, weil die Religion die Voraussetzung aller Moral ist“. Daraus ergibt sich die Folgerung: „Je mehr Religion, desto mehr Sittlichkeit; je weniger Religion, desto weniger Sittlichkeit.“ Also laßt uns Kirchen bauen und dem Volke das Wort Gottes predigen. Vor allem sei auch die Schule eine Pflanzstätte christlichen Geistes und glaubensvoller Gesinnung!

Welch ein Irrtum! Was haben Kirchenglaube und Religion mit den Gesetzen der Ethik zu schaffen? Religion und Sittlichkeit sind zwei vollständig verschiedene Dinge; jedes von ihnen schließt eine andere Welt in sich. Oder hat etwa der Glaube an einen dreieinigen Gott, an Himmel und Hölle, an Unsterblichkeit und Fegefeuer, an die Macht des Gebets und die Verwandlung von Brot und Wein beim Abendmahl einen Einfluß auf das menschliche Handeln und Wollen, ob es gut oder böse, sittlich oder unsittlich sei? Was machen dogmatische Normen und frommer Zeremonienkram, sagenhafte Tradition und blinder Buchstabenglaube den Menschen besser oder schlechter, sittlicher oder unsittlicher? Es gehört viel begriffliche Verwirrung, viel Oberflächlichkeit und Aberwitz dazu, um hier innere Zusammenhänge zu entdecken. Es kann sehr wohl eine Sittlichkeit geben ohne Religion, wie es auch Religion geben kann ohne ethischen Gehalt. Viele der edelsten, besten, tugendhaftesten Menschen haben gelebt und leben noch ohne Glauben an Gott oder Teufel und jedenfalls ohne Kirchenreligion, und von der ist hier die Rede. Andererseits weisen die gläubigsten und frömmsten Völker der Christenheit mit den meisten Kirchen

und Klöstern, Wallfahrtsorten und Heiligtümern, Priestern, Mönchen und Nonnen gerade den größten Tiefstand der Sittlichkeit auf. Sie haben die elendesten sozialen Verhältnisse und liefern — als die Frucht von Degeneration und Demoralisation — die meisten Verbrecher, die meisten Mörder, Totschläger, Diebe und Unzuchtsbestien. Aus dem Mittelalter, der Zeit der unbeschränkten Macht der Kirche, dringt der Jammerschrei der tausend und abertausend Opfer, die unter entsetzlichen Martern und Torturen um eines Wahnwitzes, eines düsteren Aberglaubens willen ihr Leben haben lassen müssen, bis in unsere Zeit herauf. Abgründe fluchwürdigster Greuel und Verbrechen gähnen auf, und in den von der Klerisei beherrschten frommen Distrikten in deutschen Landen wälzt sich noch heute der Rauch der Scheiterhaufen, die von der alleinseligmachenden Kirche zur höheren Ehre ihres Gottes angezündet worden sind.

So sieht die Sittlichkeit aus, die aus der Religion geboren wurde. So wurde im goldenen Zeitalter der Kirchengläubigkeit der oberste Grundsatz aller Moral: „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst!" in die Praxis des Lebens umgesetzt.

In Frankreich hat man sich auf den vernünftigen Standpunkt gestellt, daß die Unterweisung in religiösen Dingen und die Mitteilung religiöser Kenntnisse nicht Sache der Schule, sondern der Kirche sei. Demzufolge ist aller Religionsunterricht aus der Schule entfernt worden. Ein Tag in der Woche bleibt frei, damit die Geistlichkeit ihren seelsorgerischen Pflichten gegenüber den Kindern erfüllen kann. In einem Gutachten zu dem Gesetz, das 1882 in Frankreich die konfessionslose Schule schuf, heißt es: „Die Trennung der Schule von der Kirche ist die notwendige Folge des obligatorischen Schulbesuchs . . . Wie würde es sich denn sonst mit der Freiheit und Achtung verhalten, die man allen religiösen und philosophischen Ueberzeugungen schuldig ist, welche von den Eltern und in Zukunft von den Kindern gehegt werden können oder welche von den Lehrern gehegt werden, die ja das gleiche Recht wie alle Menschen haben, ihren Lebensberuf unabhängig von ihrer Weltanschauung oder ihrer religiösen Ueberzeugung zu wählen . . . Die Volksschule, die allen offen steht, darf nicht auf irgendeiner religiösen Meinung beruhen oder von einer solchen abhängig sein; sie darf weder religiös noch antireligiös sein, sie soll also eine weltliche, eine Laien-, eine neutrale Schule sein."

Dieses Ziel, das erreicht zu haben Frankreich sich freuen und rühmen darf, liegt bei uns noch in weiter Ferne. Unsere offizielle Jugenderziehung kommt ohne die Kirchenreligion nicht aus. Die Welt ihrer pädagogischen Erkenntnis ist so

mit metaphysischen Brettern vernagelt, daß sie noch immer meint, die Sittlichkeit könne nur auf dem Ackerboden der Religion gedeihen. Für Preußen schreiben die „Allgemeinen Bestimmungen" vor, daß bereits auf der Unterstufe, also bei sechs- bis siebenjährigen Kindern, wöchentlich vier Stunden der Religion gewidmet sein sollen, während auf Geschichte, Erdkunde und Naturlehre keine einzige Stunde entfällt. In der Aufzählung der Unterrichtsfächer steht die Religion an erster Stelle. Dasselbe gilt für Sachsen, wo der Lehrplan dem Religionsunterricht siebenundzwanzig und eine halbe Seite zuwendet, aber Geschichte, Erdkunde, Naturlehre und Naturgeschichte, welch letztere in den Mittelpunkt des ganzen Schulunterrichts gestellt zu werden verdienten, auf insgesamt sechsundzwanzig Seiten abtut. Schlimmer noch liegen die Verhältnisse in anderen Staaten. So erhält ein Stuttgarter Volksschüler in sieben Jahren 476 Religionsstunden mehr als ein Berliner Volksschüler, 600 mehr als ein Dresdener, 880 mehr als ein Mannheimer und 780 mehr als eine preußische Töchterschülerin. Ueberall ist Schwarz noch Trumpf. Ueberall gibt sich die Schule zu einer geradezu barbarischen Erziehungsmethode her, die den Teufel durch Beelzebub austreibt, indem sie die sittenverderblichen Mords-, Diebs-, und Ehebruchsgeschichten des alten Testaments mit den Kindern behandelt, um diese zu „sittlicher Läuterung" zu erziehen. Sie schulmeistert mit der unheilvollen christlichen Schuld- und Sühnemoral das letzte bißchen Stolz, Selbstachtung und moralischer Selbständigkeit aus dem Menschen hinaus und vernichtet in ihm den letzten Rest des Bewußtseins seines eigenen Wertes und seiner eigenen Kraft. Sie trägt mit Eifer dazu bei, die „ungeheure Weisheit Asiens", wie Friedrich Nietzsche sagt, die Religion des Kreuzes und des Bettelsackes, zu einer mehr als zweitausendjährigen Wahrheit zu machen. Es ist eine Religion im beinahe vorweltlichen Sinne; ihr Geist stammt vom Geiste jener Nomadenvölker vor Jahrtausenden, die noch auf der Stufe der Halbbarbarei standen und für die der Regenbogen ein Bundeszeichen, die Wassersflut ein göttliches Strafgericht war. Damit wendet man sich an die abergläubische und grobsinnliche Gedankenwelt des Volkes und nimmt dieses für Ideen und Phantasien gefangen, denen von der fortschreitenden Kultur des Geistes längst das Zeichen überholter und überlebter Rückständigkeit aufgedrückt worden ist. Die Jugend zwingt man, sich über Länder und Meere in eine ihr völlig unbekannte Welt zu versetzen, ihre naive, gesunde Vernunft mit abstrakten Begriffen zu martern und zu verwüsten, ihr Gedächtnis mit wertlosem Sprüche-, Lieder- und Geschichtenballast zu beschweren, ihr sprachliches Empfinden an einem mittelalterlichen Deutsch zu verwahr-

losen und ihr Interesse von nützlichen weltlichen Dingen abzulenken und überflüssigen jenseitigen Dingen zuzuwenden. Noch immer wird in unseren Schulen der von der Wissenschaft längst geklärte Irrtum des mosaischen Schöpfungsberichtes als Wahrheit gelehrt. Noch immer redet die Schlange im Paradiese und Bileams Esel mit menschlicher Sprache, und der Mensch wird noch immer von Gott aus einem Erdenkloße gemacht. Nach wie vor verbringt der Prophet Jonas drei Tage lang im Magen eines Fisches, und Moses führt die Kinder Israels trockenen Fußes durch das rote Meer. Die Erde tut sich noch immer auf, um die aufrührerische Rotte Korah zu verschlingen, und Kain, der einzige überlebende Sohn des ersten Menschenpaares, nimmt sich noch immer eine von den Töchtern des Landes zur Frau und siedelt sich an, von Gott mit einem Zeichen versehen, damit niemand den Mord Abels an ihm räche. Die Jahrtausende alten Sagen und Märchen, die wunderlichen Phantasieprodukte aus der Kindheitsepoche eines ungebildeten Hirtenvolkes werden noch immer zum — ach so entbehrlichen — Eigentume der Schuljugend gemacht. Dodel hat recht, wenn er sagt: Unsere Schulen treiben die reine Sisyphusarbeit.

Von Darwin und seinen Lehren dringt in unsere Volksschulen kaum ein Sterbenswort. Schrieb doch ein bayerischer Landtagsabgeordneter, der in seiner Eigenschaft als Pfarrer zugleich Ortsschulinspektor ist, die bezeichnenden Worte: „Solche Burschen, welche lehren, daß es keinen Gott gibt und daß der Mensch vom Affen abstamme, sollte man um einen Kopf kürzer machen, mögen es nun Universitätsprofessoren oder andere Schulmeister sein.“ Der Lehre des Kopernikus, daß sich die Erde um die Sonne bewegt, während die Sonne feststeht, hat man sich in den Schulen, wenn auch nach jahrhundertelangem Widerstreben, schließlich beugen müssen; das hindert aber die Lehrer keineswegs, den Kindern allen Ernstes zu erzählen, daß Josua einst im Kampfe gegen die Amoniter geboten habe: „Sonne stehe still zu Gibeon und Mond im Tale Ajalon!“ Daß Gott in seiner Gnade und Güte alle Gaben und Güter verteilt habe, daß Reiche und Arme nach Gottes Gebot untereinander wohnen müssen, daß der Gottselige stets genug habe, der weltlich Gesinnte nie, daß es ein großer Gewinn sei, wer gottselig ist und sich genügen lasse, — das alles sind Anschauungen, die in der Gelehrsamkeit unseres Durchschnitts-Lehrertums so tief und fest wurzeln, daß es dem zum Frevel angerechnet wird, der den kecken Versuch wagt, daran zu rütteln. Die alte Weltanschauung herrscht völlig, das Wehen der „Wissenschaft“ ist auf den Kanzelton gestimmt. So wächst unsere Jugend im Geiste der alten Weltanschauung, der muffigen Sphäre intellektueller Rück-

ständigkeit heran. Entwickelungslehre und Darwinismus sind ihnen böhmische Dörfer; in bezug auf naturwissenschaftliche Bildung im allgemeinen verfügt sie, besonders auf dem Lande, kaum über die notwendigsten Grundbegriffe; von den Gesetzen der sozialen Entwickelung oder gar der materialistischen Geschichtsauffassung hat sie keine leise Ahnung. Ihr Denken und Tun ist von unklaren Ideen und verworrenen Gedankengängen durchsetzt, belastet mit dem Fluche der Achtels- und Zehntelsbildung. Nie gewinnen sie den festen Boden einer Weltanschauung unter den Füßen. Meist nimmt dann das blinde Vertrauen der geistig Armen seine Zuflucht zu unbekannten Kräften aus der Höhe, und das ist der Anfang, um die Energie schwach, den Geist bequem, die Leistungsfähigkeit lahm und das Bewußtsein der eigenen Kraft dunkel werden zu lassen. Die religiöse Erziehung, wie sie unsere Schulen vermitteln, führt im günstigsten Falle zur religiösen Gleichgültigkeit; im ungünstigsten bereitet sie den Nährboden für die Muckerei, Sektiererei, den Spiritismus, erweckt und züchtet die geheimen Marodeure des gesunden Menschenverstandes und liefert die Masse den ihr geistig Ueberlegenen ans Messer.

Die Jugend der herrschenden Klasse empfängt ihre Bildung nicht in der Volksschule. Ihre Bildungsstätte ist die höhere Schule und die Universität. Auf den Hochschulen wird aber die naturwissenschaftliche Wahrheit der Entwickelungs- und Abstammungslehre, werden die Gesetze der Natur als höchste Errungenschaft des Geistes gelehrt. Für die Kinder der Besitzenden und Herrschenden, die später ebenfalls herrschen oder doch Vorrechtsstellungen im Leben einnehmen sollen, ist die verdummende Religionslehre der Volksschule keine geeignete Geisteskost. Sie müssen mehr lernen als der Plebs, der nur zum Beherrschtwerden da ist. Eine erhöhte und erweiterte Bildung soll sie zu einem höheren Grade der Freiheit führen, denn Bildung macht frei.

Welch ein ungeheuerlicher, unsittlicher, unhaltbarer Zustand! Wie könnte die kultur- und volksfeindliche Tendenz unserer öffentlichen Volksschulerziehung deutlicher zum Ausdruck gebracht zu werden, als durch dieses Zumessen und Zuteilen der Wissenschaft an die einzelnen Klassen der sozialen Gesamtheit. Die den Willen der herrschenden Gesellschaftsklasse vollziehende Unterrichtsverwaltung trägt in Deutschland einen Januskopf; ein Gesicht schaut vorwärts, das andere rückwärts. Je nach dem Geldbeutel kann man eine Wahrheit für die Reichen oder eine Wahrheit für die Armen zu kaufen bekommen. Die arbeitende Mehrheit, die nicht unterwürfig, knechtisch, abhängig, unselbständig genug gemacht werden kann, speist man mit Moses und den Propheten

ab; der genießenden Minderheit aber, die im Herrschen, Gebieten, Ausbeuten und Unterdrücken immer routinierter und raffinierter gemacht werden soll, schenkt man aus dem Borne der Wissenschaft, den der Geist der Zeit umschwebt. Es ist unsittlich, zweierlei Wissenschaft für wahr auszugeben; es ist unsittlich, notorische Irrtümer wider besseres Wissen für Wahrheit zu predigen, es ist eine unverzeihliche Sünde an der Natur des Menschengeschlechts, dem Hungernden Steine statt Brot darzureichen. Es gibt nicht zweierlei Wahrheiten, von denen die eine gut ist für die Hochschule und die andere gut für die Volksschule. Es gibt nur eine Wahrheit, und die muß gut sein für alle.

Der Religionsunterricht in der Volksschule läuft aber nicht allein auf eine Täuschung, sondern auch auf eine Peinigung der Kinder hinaus. Man vergesse nicht, daß namentlich im Dienste der Religion das Memorieren oder Auswendiglernen steht. Welch ein Widersinn! Gerade in dem Lehrfache, das sich am unmittelbarsten und intensivsten an das Gemüt wenden soll, treibt man die ödeste und schablonenhafteste Dressur des Geistes. Man behält den mittelalterlichen Schulzopf des Auswendiglernens bei, klammert sich krampfhaft an ihn fest und wehrt alle Versuche, ihn zu kürzen oder zu beseitigen, mit Eifer und Entrüstung zurück. Es ist unglaublich, welche Barbarei durch diese pädagogische Unvernunft mit unserer Jugend getrieben wird!

In Preußen forderten die Regulative 180 Sprüche. Die „Allgemeinen Bestimmungen“ enthalten keine bestimmte Zahlangabe; wohl aber fühlte sich die Merseburger Regierung 1886 veranlaßt, zu verordnen, daß die Gesamtzahl der zu lernenden Sprüche auch in mehrklassigen Schulen 180 nicht übersteigen solle. Wie muß hier die Spruchpest gewütet haben! Die eingeführten Religionsbücher von Falcke und Förster, Armstroff, Fiedler, Ostwald und Luchs u. a. enthalten denn auch weit mehr Sprüche. Armstroff z. B. 327, Ostwald und Luchs 253. In der Provinz Sachsen sind zu lernen 164 Sprüche, 134 Gesangbuchstrophen, die Hauptstücke und eine Anzahl biblischer Geschichten. Im Königreich Sachsen fordert der Lehrplan für die Volksschulen evangelischer Konfession die fünf Hauptstücke nach Luthers kleinem Katechismus, 168 Gesangbuchstrophen, 150 Bibelsprüche, 35 Choralmelodien sowie den hauptsächlichsten Inhalt von zirka 140 biblischen Geschichten. Dabei ist ausdrücklich bemerkt, daß dies nur als ein Minimum zu betrachten sei. In anderen Staaten sind die Anforderungen noch wesentlich höher.

Ein solcher Religionsunterricht ist nichts anderes als Zeit- und Kraftvergeudung, eine gänzlich überflüssige und

zwecklose Quälerei der Kinder, eine Verwüstung und Korrumpierung der Intelligenz unserer Schuljugend, gegen die wir ganz entschieden Protest erheben.

Dieser Protest kann nur an Berechtigung gewinnen, wenn wir uns den Inhalt des religiösen Memorierstoffes näher ansehen. Die fünf Hauptstücke aus Luthers Katechismus sind in einem Deutsch geschrieben, für das heute schon dem Erwachsenen jedes Verständnis abgeht, wieviel mehr dem Kinde. Außerdem leidet der Inhalt an großen Unklarheiten; die gesunde Vernunft wird oft auf eine harte Probe gestellt. Das gleiche gilt für die zahllosen Bibelsprüche, die, aus dem Zusammenhange gerissen, weder sprachlich noch inhaltlich etwas nützen können; herrschen doch über die Auslegung der meisten Sprüche unter den Theologen selbst die verschiedenartigsten Ansichten. Die Gesangbuchlieder sind häufig derart ungelenk, knotig, unklar und in einem barbarischen Deutsch abgefaßt, daß man aus ihrem Auswendiglernen eine direkte Gefährdung für den Stil, das gesunde sprachliche und poetische Empfinden und das logische Denken der Kinder befürchten muß. Einen ganz unerhörten pädagogischen Unfug stellt aber besonders das Memorieren von biblischen Geschichten dar. Welch ein Wust von verschrobenen Satzkonstruktionen, veralteten Ausdrücken und unverständlichen Bildern und Vergleichen drängt sich da den Kindern auf! Neben der Sprache sind auch viele der vorkommenden Namen, Verrichtungen usw. dem Kinde gänzlich fremd und unverständlich. Ein bekannter preußischer Schulmann hat über 200 vorzugsweise hebräische Namen aus dem in vielen Orten eingeführten Biblischen Geschichtsbuche von Armstroff zusammengestellt. Sollte man es für möglich halten, daß den deutschen Volksschülern zugemutet wird, so viele Namen einer fremden Volksgeschichte sich einzuprägen? Dazu finden sich Namen darunter, über die wahrscheinlich kaum alle Theologen sofort Auskunft zu geben imstande sein dürften. Die Religion dient der sittlichen Erziehung, sagt man; nun, wird ein Kind sittlich besser davon, wenn es Ahab und Ahas, Ahimelech und Abimelech, Abiram und Abarim, Eliefer und Eleaser usw. unterscheiden kann? Oder etwa, wenn es von Moabitern und Midianitern, Amalekitern und Ammonitern und ähnlichen Völkerschaften zu erzählen weiß? Alles das ist bloße Wortdrescherei! Was denkt sich weiter ein Kind, wenn es lernt: „Dieser Kelch ist das neue Testament in meinem Blute“, oder „Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach“, oder: „Ich will dir des Himmelreichs Schlüssel geben“ usw.? Gar nichts kann es sich dabei denken oder höchstens etwas Törichtes. Wenn solche Memorierstücke oder Geschichten aber keinen Nutzen für den kindlichen Verstand oder Willen haben,

soll man sie den haarespaltenden Gottesgelahrten überlassen, die sich in ihren vielen Mußestunden daran die Zähne ausbeißen mögen. Für das Kind sind sie ein harter, ein wertloser Ballast, und das Auswendiglernen verwirrt und ruiniert den Verstand des Kindes, führt zur Oberflächlichkeit und zum Papageientum, stumpft den selbsttätigen Geist ab und benachteiligt die Erziehung in hohem Maße. „Die heutige, in allen Schulen übliche Pädagogik", schreibt mit herzerfrischender Offenheit der Pfarrer Bonus in der „Christlichen Welt", „ist eine Peitsch- und Zuckerbrot-Methode des körperlichen und geistigen Knuffens von hinten und der Berechtigungen von vorne, erfüllt mit einem Schrauben- und Zangengeist, der seinen Stolz darin setzt, Dinge aus den Schülern herauszufragen, die nie in ihnen waren, und sich deshalb genötigt sieht, die Antworten (der Kinder) schon in die Fragen (der Lehrer) zu verstecken und sich und anderen etwas vorzumachen. Die heutige Schule ist ein umgekehrter König Midas, unter dessen Fingern alles Gold zu Staub wird, sie ist imstande, schließlich auch die besten und höchsten Gegenstände den Kindern zu verekeln, vor allem den Religionsunterricht, in dessen sokratischer Luft kein Geheimnis mehr atmen, in dem alles Höchste und Tiefste platt gefragt wird. Man zerbricht sich den Kopf darüber, weshalb Luther so unpopulär unter uns geworden ist. Weil jedes Wort seines Katechismus vom Schulekel trieft. Unsere Synoden erschöpfen sich in Vorschlägen, wie dem Volke die Religion zu erhalten sei. Zu erhalten ist da nichts mehr; wer sie aber wieder ins Volk bringen will, der befreie sie einmal vom Schulzwang. Aber die Freunde der Religion bleiben dabei: mehr Religion in die Schule! Je mehr der Schulunterricht uns die Religion verdirbt, desto mehr davon müssen wir haben. Die Masse muß es wieder einbringen."

Bereits in den siebziger Jahren gab der Verein für Freiheit der Schulen in Berlin zwei preisgekrönte Schriften heraus, in denen die Notwendigkeit der Entfernung des Religionsunterrichts aus der Volksschule dargelegt war. Seitdem ist eine ganze Literatur über diese wichtige pädagogische Frage entstanden, und in Lehrerkreisen wollen die Geister darüber nicht zur Ruhe kommen. Erst jüngst haben die sächsischen Lehrer in den Zwickauer Thesen gegen die heutige Form des Religionsunterrichts Stellung genommen. Leider besitzt man nicht den Mut, die gänzliche Beseitigung des Religionsunterrichts zu fordern — wehe dem Schullehrer, der dieses Postulat erheben wollte! — dafür aber werden die Stimmen zahlreicher, die eine Neugestaltung dieses Unterrichtszweiges, eine Anpassung der biblischen Traditionen an die Ergebnisse der neueren Bibelforschungen und Bibelkritik

fordern. So schrieb Meyer-Markau 1899 an den Kultusminister Bosse: „Ich komme je länger desto mehr zu der Ueberzeugung, daß des religiösen Lehr- und Lernstoffes für die Kinder in unseren Volksschulen viel zu viel ist, und daß darum in verkehrter Weise Religionsunterricht gegeben werden muß . . . Wir Lehrer an Volksschulen können vor lauter Erzählen und Auffsagenlassen nicht Zeit gewinnen, den Stoff geistig zu vertiefen; Wort- und Sacherklärungen müssen vielfach genügen.“ Zahlreiche Lehrervereine haben sich in ähnlichem Sinne ausgesprochen; u. a. hat der Hallesche Lehrerverein eine Resolution angenommen, in der es heißt: „Der bisherige Religionsunterricht wird nach der stofflichen Seite zum weitaus größten Teile weder der Kindernatur noch den Forderungen, die die Gegenwart an das Leben stellt, gerecht, er verwickelt auch in Widersprüche mit den übrigen Unterrichtsstoffen. Von erziehlichem Standpunkt aus ist für die Oberstufe ein Bibelunterricht zu fordern, der die wichtigsten von den gesicherten Ergebnissen der Bibelforschung verwertet. Diese Forderung wird erhoben im Interesse einer gesunden Konzentration des Unterrichts, um nicht den erzieherischen Einfluß der Lehrerpersönlichkeit in Gefahr zu bringen, um der Wahrhaftigkeit willen und endlich, um zukünftigen Verirrungen der Zöglinge vorzubeugen. Auch um der Unterrichtsfreudigkeit des Lehrers willen ist ein zeitgemäßer Religionsunterricht zu fordern.“

Solche Forderungen stellen sich immer häufiger ein, und der Ton, in dem sie erhoben werden, nimmt an Eindringlichkeit zu. Zu gleicher Zeit gewinnt die Bewegung zur Einführung eines religionslosen moralpädagogischen Unterrichts in unseren Volksschulen beständig an Freunden und Anhängern. Wir meinen, daß jeder, wie auch immer geartete Religions- und Moralunterricht in der Schule entbehrlich ist, wenn nur der Gesamtunterricht so gestaltet ist, daß das Kind aus ihm die Bausteine zu gewinnen vermag, um sich später selbst eine eigene Lebens- und Weltanschauung zu schaffen.

Noch aber sind wir nicht so weit. Schwer lastet noch die knochige Hand der lebensfeindlichen Orthodoxie auf unserer Schule, und die herrschenden Klassen spannen alle Kräfte an, um die ägyptische Finsternis in den Schädeln des Volkes bis in Ewigkeit zu verlängern.

2. Die intellektuelle Erziehung.

„Das ist das Greuliche an unserer Schulmeisterei, daß kein Ikarusflug darin ist, kein Wagemut, kein Sturm, kein Drang. Wer Großes will, muß Unmögliches wollen. Ich suche neue Wege!“ So läßt Otto Ernst in seinem Flachsmann den froh-begeisterten Idealschulmeister Flemming ausrufen,

der sich als ein freier, schaffender Geist fühlt, hoch erhaben über den Troß der pädagogischen Handwerker und Schulknechte, der kriechenden, unterwürfigen, versklavten, geduckten und feigen Mietlinge und Auch-Kollegen. Und das ist weiter das Greuliche an unserer Schulmeisterei, daß es zuviel Perücken und Zöpfe in ihr gibt, daß unter grauem Altersstaub und dem Grünspan der Geschichte so viel Neues im Keime erstickt, daß sich noch immer jener pedantische, kleinkrämerhafte, bureaukratische Geist der Zufriedenheit und Buchstabengerechtigkeit breit macht und der Entfaltung selbständiger Schaffenskraft und Initiative, der Entwickelung freien und schönen Menschentums mit Sklavenketten hinderlich ist. Wenn irgendwo, so fehlt es in unseren Schulen an der Sphäre für das Gedeihen kraftvoller Individualitäten, an der raumgebenden Ellenbogenfreiheit für das Ausleben selbstschaffender Geister. Ein Heer von „drillenden, kujonierenden und malträtierenden Menschendressierern", wie Gurlitt sie nennt, treibt in der Schule sein Unwesen. Schulmeister in dem Sinne, der keinen Ehrentitel bedeutet, spannen die Schüler in ihren Normal-Schraubstock und halten sie so lange darin fest, bis sie alles selbständige Regen und Sichbewegen verlernt haben. Geist- und herzlose Barbaren pressen gesunde, blühende Menschenkinder in das Prokrustesbett einer nach Pestalozzi „zum Rasendwerden unnatürlichen Methode", vernichten die Sinne, zerstören den Tätigkeitsdrang und richten, was groß, frei und gesund in ihnen war, nach allen Regeln ihrer grausamen Kunst zugrunde. Ob dumm oder klug, schnell oder langsam, phantasievoll oder nüchtern, intellektuell oder praktisch — jeder Schüler muß mit den übrigen in derselben Zeit dasselbe Pensum Wissen aufnehmen und verdauen, in jedem Falle genau dasselbe leisten wie seine Kameraden und zu der nämlichen Zeit mit ihnen allen das nämliche Ziel erreichen. Alles ist dabei bis ins einzelne hinein vorgeschrieben — bis auf die Farbe der Schreibhefte, die Zahl der Blätter darin, die Zahl der Linien auf jedem Blatt, die Größe des Etiketts und die Aufschrift auf diesem Etikett. So wird jedem eigenen Willen die Betätigung versagt, jede schaffensfrohe Kraft lahmgelegt, jeder freien Herzensregung die Luft abgeschnitten. „Alle die, welche sich so über den „Zukunftsstaat" der Sozialisten ereifern," schreibt ein ketzerischer Geist aus dem eigenen Lager der zünftigen Bildungsverschleißer, der Bremer Pädagoge Bräutigam, „möchte ich einmal in eine Art Z u c h t h a u s d e r G e g e n w a r t führen, sie werden erstaunt sein über den Titel, den es führt: es heißt die m o d e r n e S c h u l e . . . Ja, die moderne Schule hat in Wahrheit heutzutage in einzelnen ihrer Lebensregungen eine große Aehnlichkeit mit einem

Zuchthause . . . Wenn nur die „Zuchthäusler" reden dürften! Und wenn nur die, welche die Sklavenketten tragen, nicht so abgestumpft wären, daß sie ihre Unfreiheit gar nicht mehr als schimpflich empfinden!"

Welche Resultate eine solch unfruchtbare Methode des Drillens und Paukens zu zeitigen vermag, ist leicht zu ermessen. Daß der Körper krank gemacht und nach und nach völlig ruiniert wird — davon an anderer Stelle. Aber auch der Geist verdorrt und verdirbt. Eine Unmenge toten und trockenen Wissensstoffes stürmt vom ersten Schultage an auf den noch unentwickelten Intellekt ein, der völlig darunter begraben wird. Nichts als Worte, und immer wieder tote, leere Worte. Dazu Ziffern, Zahlen, Formeln, alles abstrakte Größen, alles unverdauliche und unverdaute Kost. Das blutfrische, rotbackige Leben ist wie abgeschlossen. Die Welt mit ihren tausend bunten Dingen voll unerschöpflicher Bildungswerte ist wie mit Brettern vernagelt. Zwischen den vier kahlen Wänden der Schulgefängnisse, in deren öden und muffigen Räumen die Sitzbänke wie aufgeklappte Kindersärge nebeneinander stehen, wird gepaukt und gedrillt, gefragt und geantwortet, vorgesagt und nachgeplappert, eingeprägt und aus dem Gedächtnis mechanisch wieder heruntergehaspelt. Im Dozieren, Repetieren, Malträtieren, im Rubrizieren, Registrieren, Kontrollieren, Inspizieren, Paradieren und Examinieren erschöpft sich die Tätigkeit dieser unheimlichen „Du sollst und mußt"-Pädagogik. „Wo die Schule ist," sagt Artur Bonus, „da singt kein Vogel mehr, da wächst kein Gras mehr, dafür erstrecken sich langgezogene Drahtspaliere." Und zwischen diesem, das Leben und die Freude absteckenden Gehege wird die Vernunft mit Füßen getreten, der gesunde Menschenverstand auf den Kopf gestellt, die Denkkraft verwüstet, das Gedächtnis ruiniert. So verwandelt die Schule das Jugendparadies in eine Wüste und das Läuterfeuer der Erziehung in ein Fegefeuer, in dem die Kinder Pein leiden müssen mit Heulen und Zähneklappern.

Und was ist schließlich der G e w i n n des achtjährigen Schulbesuchs? Man sehe sich beispielsweise nur den Erfolg des Deutschunterrichts an. Unter Tausenden ist kaum ein Dutzend imstande, den Gedanken schriftlich wie mündlich korrekt Ausdruck zu geben. „Durch die übertriebene Wertschätzung der orthographischen, grammatischen und stilistischen Richtigkeit", schreibt der Lehrer Ulbricht in der „Pädagogischen Reform", „durch drakonische Anforderungen in bezug auf Sauberkeit, Ordnung und Schönschrift, ferner infolge der Verfehlung, Themen zu stellen, die den Schülern eine kalte, fremde Welt bedeuten, und endlich auch dadurch, daß man ihnen Dispositionen, Gedankengänge und Direktiven auf-

zwingt, die lähmend und erstickend auf die Phantasie einwirken, ist das Aufsatzschreiben in der Schule zur Farce herabgesunken.“ Und Anthes beschuldigt den deutschen Schulaufsatz, daß er „die eingeborene und in die Schule mitgebrachte lebendige Kraft der Bildlichkeit und Anschaulichkeit systematisch ertöte und an deren Stelle eine kraft- und saftlose, unsinnige Redeweise setze“.

Ebenso traurig sieht es mit den Erfolgen in anderen Unterrichtsfächern aus. Fließend und richtig lesen können nur die wenigsten Kinder, wenn sie die Schule verlassen. Man mache einmal die Probe! Ueber die mangelhaften Erfolge des Rechenunterrichts wird selbst in Lehrerkreisen bittere Klage geführt. Das Schreiben stellt an die Kinder viel zu hohe Anforderungen, denn in wenig Jahren müssen acht Alphabete gelernt werden. Die Naturwissenschaft, die in den Mittelpunkt des ganzen Schulunterrichts gehört, wird nur wenig berücksichtigt und namentlich in den Landschulen auf das bescheidenste Maß beschränkt. Im Anschauungsunterricht und in der Naturkunde treibt man den pädagogischen Unfug, die Fächer zwischen den Wänden des Schulzimmers zu lehren, anstatt die Kinder hinauszuführen in Wald und Feld. Unsere Schulen kennen keinen Unterricht in Gesundheitspflege. Auch Rechtskunde wird nicht gelehrt. So läßt unser Schulunterricht an allen Ecken und Enden zu wünschen übrig. Die Pflege der K u n s t in der Schule ist erst neuerdings in den Vordergrund des Interesses der Lehrerschaft gerückt worden; bemerkenswerte Früchte im Schulunterricht hat die Bewegung noch nicht gezeitigt. Das T u r n e n ist zu sehr Kasernenhofsdrill, als daß es seinen Zweck in vollem Umfange erfüllen könnte; auf dem Lande liegt es noch ganz und gar im argen.

Ueberall mangelhafte Entwickelung, Rückständigkeit, Halbheit und Verkehrtheit. „Dulden wir noch länger die verrotteten Zustände in der Schule? Ich sage, hier ist alles faul und reif für den Untergang. Unsere ganze Erziehung muß umkehren, wir erziehen nicht Menschen, wir bilden nicht freie Geister heran, sondern Maschinen, Puppen, nicht echte Bürger eines modernen Staates, sondern Sklaven, die nie zu wahrem Leben erwachen. Weg mit den Fesseln, die die Riesenarme der Kirche und der Zwang der staatlichen Bureaukratie um uns schlingen . . . Mit allem Schutt vergangener Jahrhunderte, mit Märchen aus dem fernen Osten müssen wir die empfänglichen Kinderseelen belasten, anstatt ihnen das volle, rastlos vorwärts dringende Leben der Gegenwart zeigen, die Errungenschaften, die wir unsern kühnen Vorwärtsdenkern und Vorwärtsfreien verdanken, die uns erlöst von den Banden des Wahns. Steine statt Brot geben wir den Unmündigen, ja, wir sind noch schlimmer, wir legen den Grund zu ihrer

geistigen und womöglich auch körperlichen Verkümmerung fürs ganze Leben. Wir müssen hier aufräumen, laßt uns neue Ideen, die Ideen der Menschheit, Brüderlichkeit, des Allgemeinwohls verbreiten . . .“ (Bräutigam.)

3. Die Erziehung zum Patriotismus.

Ebensowenig wie die Religion hat die Politik in der Schule etwas zu suchen. Gleichwohl sind unsere Schulen zu Tummelplätzen politischer Demagogie geworden. Die Erziehung zu patriotischer und nationaler Gesinnungstüchtigkeit gilt ihnen als eine ihrer wichtigsten Aufgaben. Wie der Religionsunterricht die Weckung und Befestigung des Glaubens an die himmlischen Autoritäten bewirken soll, fällt dem Geschichtsunterricht in erster Linie die Aufgabe zu, die Jugend zur Verehrung und Würdigung irdischer Autoritäten zu erziehen.

Was in unserer Volksschule *Geschichtsunterricht* heißt, ist nichts anderes als ein Sammelsurium von Regentennamen, Jahreszahlen, Schlachtentagen und Anekdoten aller Art. Man erschließt damit den Kindern keinen Einblick in eine Welt- und Kulturgeschichte, die zeigt, daß alles Geschehene das Produkt einer durch wirtschaftliche Notwendigkeiten bedingten Entwickelung ist. Man schöpft aus ihr nicht die Fülle der Erkenntnis, die die Solidarität der menschlichen Interessen zum Bewußtsein bringt. Man führt nicht den suchenden Geist der Jugend zum Erfassen und Verstehen der Kräfte, die das Leben der Völker wie der Menschheit bewegen und beherrschen. Im Gegenteil. Man lenkt den Blick absichtlich hinweg von den charakteristischen Momenten des historischen Werdens und Geschehens; man färbt Tatsachen und Zustände mit dem Anstrich nationaler, konfessioneller und politischer Tendenzen. Ja, man schreckt selbst vor offenkundigen Fälschungen der geschichtlichen Wahrheit nicht zurück. Vor allem wird mit Hartnäckigkeit an der Lüge festgehalten, daß die ganze Weltgeschichte Könige und Kriege zu Angelpunkten habe. Während die Geschichte klar beweist, daß mit steigender Bildung und zunehmender Verfeinerung der Sitten, mit dem allgemeiner werdenden Bewußtsein vom gleichen Recht aller und von der Freiheit, die jedem Menschen und jedem Volke zukommt, die Neigung zum Kriege schwindet, Eroberungen und Völkerhändel verachtet werden, Heldenruhm nur im Kampfe für Recht und Freiheit erworben wird, lehrt man in den Schulen, daß Könige und Diplomaten die Wohltäter der Menschheit seien, das fürstliche Huld und landesväterliche Güte den Völkern die Segnungen der Kultur geschenkt habe, daß der kriegerische Massenmord zu den großen Erziehungswerken gehöre, die

am Menschengeschlecht vollbracht werden müssen. So wird unter dem Deckmantel der Geschichte der Geist der Jugend für die Interessen und Zwecke der Gewalthaber und herrschenden Klassen gedrillt.

Unsere Kinder, sagt Otto Ernst in seinem Buch der Hoffnung, müssen die alten dummen Floskeln wiederkäuen vom „welschen Bubentand" und „welschen Trug", von dem „alten Babel an der Seine" und „ihrem frechen Lustgesange", dem das „keusche deutsche Ohr" sich natürlich verschließt, vom „welschen Banditenheer", „fränkischen Schergen", „feilen Henkersknechten", von „krächzenden fränkischen Raben" und von „gallischen Bösewichtern", von der „Schlange im Westen", die „mit Sirenensange den frommen deutschen Geist vergiften möchte", von den „Schelmfranzosen", dem „Sündenpfuhl Paris", der „Schule des Verrates und der Tücke", alle diese widerwärtigen Abgeschmacktheiten. Vom Ausland ist in unseren Schulen in der Regel nur dann die Rede, wenn es sich um Verbrechen gegen Deutschland handelt; dagegen werden die Raubzüge deutscher Kaiser ins Ausland als zweifelloseste Heldentaten charakterisiert oder doch mit schonender Milde behandelt. Solche Fälschung und bewußte Irreleitung der Kinder nennen hohe und höchste Unterrichtsbehörden dann nationalen Unterricht und rühmen sich dessen als einer herrlichen und verdienstlichen Sache.

Schon in den siebziger Jahren wies der Schulmann Sack auf diese gemeingefährliche Form des Unterrichts in der Geschichte hin. „Werden nicht immer noch die Kriege Friedrichs II. als die größten Ereignisse des vorigen Jahrhunderts gerühmt, die erst das wahre Glück für Preußen und Deutschland angebahnt, obwohl nichts von alledem wahr ist? Werden nicht immer und überall als die größten Männer der Geschichte ein Alexander, Cäsar, Attila, der große und der fünfte Karl, der „große" Kurfürst, der „große" Peter, der „große" Friedrich, der „große" Napoleon ausgegeben und verherrlicht? Wird in unseren Schulen und unseren Lesebüchern nicht am ausführlichsten von den Kriegshandwerkern, einem Wallenstein, Prinz Eugen, dem alten Dessauer, dem Ziethen und sonstigen „Helden" erzählt, während man die „Wohltäter der Menschheit" kaum kennt? Läßt man nicht zum Preise dieser zweifelhaften Größen die abgeschmacktesten Lieder singen, als wäre Menschenschlächterei Religion und hätten wir die „Helden" als die obersten Priester des „allgütigen Vaters der Menschheit" zu verehren?"

Heute hat der Militarismus bereits solche Fortschritte gemacht, daß schon der Unteroffizier als „Stellvertreter Gottes" bezeichnet worden ist.

Was die erwähnte Blut- und Mordpoesie in unseren Schulen anlangt, dafür einige Proben:

„Das Winseln Deiner Greise ruft „Erwache!“
Der Hütte Schutt verflucht die Räuberbrut;
Die Schande Deiner Töchter schreit um Rache;
Der Meuchelmord der Söhne schreit nach Blut.“

Oder:

„Eine Lustjagd, wie wenn Schützen
Auf der Spur dem Wolfe sitzen!
Schlagt ihn tot! Das Weltgericht
Fragt Euch nach den Gründen nicht.“

Oder:

„Mit Henkerblut, Franzosenblut, —
O süßer Tag der Rache!
Das klinget allen Deutschen gut,
Das ist die große Sache!“

Oder:

„Es jauchzen die Trompeten auf
Und die Standarte fliegt:
Marsch, marsch, in Gottes Namen drauf!
Haut ein, bis Alles liegt!“

Oder:

Haut hunderttausendarmig drein,
Es kann nicht genug geschlagen sein!“

Oder:

Gebt kein Pardon! Könnt Ihr das Schwert nicht heben,
So würgt sie ohne Scheu!

Oder:

Und besser kams. Gewehre um! So spart ihr manchen Schuß.
Die Franzosen hüpften dutzendweis gleich Fröschen in den Fluß.
An dreißigtausend kamen um, da war die Jagd vorbei.
Viktoria! Viktoria! So war das Feldgeschrei!

Es ist grauenhaft, das Chaos von Mord und Blut, Brutalität und Barbarei zu durchwaten. Unsere Volksschule aber kann dieser Roheiten und Gemeinheiten nicht entbehren, denn sie hat die Erziehung zum Mordpatriotismus zu pflegen und zu fördern.

4. Die Erziehung des Leibes.

Die Lern- und Drillschule ist ein Unglück auch für den Körper und die Gesundheit der Kinder. Zu einer Zeit, da weder die Lungen noch die Wirbelknochen des Rückgrats genügend entwickelt sind, da sowohl das Großhirn wie die peripheren Nervenpartien noch des Abschlusses in der Ausbildung und Reife warten, wird das Kind zur Teilnahme an einem Unterricht gezwungen, der den lebendigsten Trieb gerade dieser Periode, den Bewegungstrieb, völlig lahmlegt, der nicht das geringste zur Schärfung und Uebung der Sinne tut, der die für die Gehirnbildung ungemein wichtige

Handgeschicklichkeit ausschaltet, der infolge des beständigen Stillsitzens die Lungen, Muskeln und Sehnen verkümmern läßt, den Stoffwechsel nachteilig beeinflußt, die Blutzirkulation stört und alle frohen Lebensgeister im Kinde einschläfert und ertötet. Ein Heer von Krüppeln und Lahmen, Engbrüstigen und Lungenschwachen, Kurzsichtigen und Nervösen wächst aus unseren Schulen heran, nicht aber ein gesundes, starkes und lebenstüchtiges Geschlecht. Schon Pestalozzi hat gegen diese Zustände mit heftigen Worten geeifert. „Das Schuledasitzen ist unverkennbare und eigentliche Gewalts- und Kunstübung, die physischen Kräfte der Menschennatur im besten und schönsten Zeitalter ihrer Bildung in unnatürlicher Tätigkeit zu erhalten und ihre Erlahmung wenigstens zu veranlassen. Weder am Geiste noch am Herzen geweckt, staunend wie ein Kunsttier unter einem Tierdressierer, dürfen in hundert Volksschulen die Kinder ihren Körper gegen den Willen ihres Dressierers auch nicht um ein Haar bewegen, und atmen dabei noch eine Luft ein, die kein Dressierer ein Tier, mit welchem er lange und viel Geld einzunehmen hofft, einatmen ließe. Selbst die häuslichen Reize zur Bewegung und Gewandtheit werden in solchen Schulen still gestellt und die Kinder noch obrigkeitlich gezwungen, solche Schulen viele Jahre lang zu besuchen, um sich auch körperlich abdressieren und in einen Ruhe- und Erlahmungszustand setzen zu lassen.“

Welchen Einfluß ein solcher Unterricht auf die körperliche Entwickelung der Kinder ausübt, lassen schulstatistische Ergebnisse mit aller nur wünschenswerten Deutlichkeit erkennen.

Der Physiologe Axel Key hat in Schweden 11 000 Schüler auf Nervosität, Kopfschmerz, Bleichsucht und dergleichen untersucht und gefunden, daß sich die Zahl der schulkranken Kinder vom Schlusse des ersten bis zum Schlusse des letzten Schuljahres verdoppelte. In Dänemark gelangte man zu ähnlichen Ergebnissen. In Halle untersuchte Schmid-Monard 8000 Knaben und Mädchen verschiedener Schulen. Dabei stellte er fest, daß die Schulkrankheiten im Alter von 11—13 Jahren 30 Proz. Knaben und 40 Proz. Mädchen, im Alter von 16—17 Jahren aber 60—70 Proz. der Kinder ergriffen hatten. In den ersten drei Monaten des Schulbesuches nahm das Gewicht der Volksschülerinnen um 1½ Pfund ab und im 7. Lebensjahre, also im ersten Schuljahr, nahm das Gewicht der die Schule besuchenden Kinder um 1 Kilogramm weniger zu als das der gleichaltrigen Kinder, die nicht Schüler waren. Das Längenmaß jener blieb um 2,1 Zentimeter hinter dem der Nichtschüler zurück. Quirsfeld in Rumburg (Böhmen) machte

ganz ähnliche Beobachtungen. 21 Proz. aller Schüler hatten im ersten Schuljahr einen Gewichtsverlust bis zu 3 Kilogramm. 54 Proz. hatten am Ende des vierten Schuljahres ihre ursprüngliche Muskelstärke gänzlich eingebüßt. In Dresden stellte Graupner fest, daß die einmal Sitzengebliebenen um ein, die zweimal Sitzengebliebenen um zwei Jahreswachstume zurückgeblieben waren. Hertel konstatierte bei Sechsjährigen nach dem Eintritt in die Schule erhebliche Beeinträchtigungen der Atmung, des Blutumlaufs und des Stoffwechsels. Zappert in Wien bestätigte durch eigene Untersuchungen diese Befunde. Rückgratverkrümmungen, eine Folge des langen Sitzens auf Schulbänken, erfahren von Schuljahr zu Schuljahr beträchtliche Zunahmen, so nach Untersuchungen Mayers von 43,6 Proz. im ersten auf 70,9 Prozent im 5. Schuljahr, Krugs von 11 Proz. im 9. auf 35 Proz. im 13. Schuljahr, Bardenheuers von 0 Proz. im ersten auf 52 Proz. im 6. Schuljahr usw. Lorenz, Hoffa, Schultheß u. a. bezeichnen die Rückgratverkrümmung direkt als eigentliche Schulkrankheit, die sofort verschwinden würde, wenn die Schule sich einer naturgemäßen Unterrichtsmethode bediente. Auch eine Steigerung der Zahl Kurzsichtiger, Stotternder und mit Veitstanz Behafteter während der Schulzeit ist von Aerzten einwandfrei nachgewiesen, so daß man mit Dr. Lay wohl behaupten darf, daß die ungünstigen Ergebnisse nicht bloß in äußeren Einrichtungen und in der Ausstattung der Schulen, sondern auch in der inneren Schulorganisation, in den Lehrzielen, Lehrplänen und Lehrverfahren zu suchen sind. Wie anders wäre es sonst zu erklären, daß sich die Schulkrankheiten auch in gut eingerichteten und nach allen Forderungen der Hygiene ausgestatteten Schulhäusern, bei Schülern mit und ohne Nachmittagsunterricht, bei kräftigen Kindern aus guten sozialen Verhältnissen und solchen, die Sport treiben, vorfinden; daß ferner der Prozentsatz der an Nervosität und Kopfschmerz leidenden Schüler das Höchstmaß in den Zeiten erreicht, da die Schule größere Anforderungen stellt. Kein Zweifel: anstatt den Leib zu erziehen, den Körper zu stählen, das Kind zur Kraft, Gesundheit, Gewandtheit und Schönheit zu führen, macht die Schule durch ihre unvernünftige Lehrmethode und ihre überlebte Organisation des Unterrichtsbetriebes die Kinder krank und siech. Das bißchen Turnunterricht, die vereinzelten Schulbäder und gelegentliche Schulausflüge vermögen daran nur sehr wenig zu ändern. Hier muß ernstere Arbeit geleistet werden.

Der erste aussichtsreiche Ansatz hierzu ist in der Anstellung von Schulärzten unternommen worden, deren Unentbehrlichkeit niemand mehr in Zweifel zu ziehen vermag,

so unangenehm den Behörden und Lobrednern der heutigen Gesellschaftszustände ihre vielfach erschütternden Feststellungen und Untersuchungsergebnisse auch sein mögen. Denn nicht bloß, daß durch die Wirksamkeit der Schulärzte unter den Schulkindern Krankheiten entdeckt wurden, die ganze Klassen und Schulen in ernsteste Gefahr hätten bringen können; daß bauliche Mißstände vorgefunden wurden, deren Beseitigung für die Lehrarbeit große Erleichterung brachte, — es wurden auch viele soziale Schäden bloßgelegt und teilweise grauenhafte Existenz- und Gesundheitszustände der proletarischen Schichten durch sie der öffentlichen Kenntnis und Kritik übergeben. Die Schulärzte haben fast allenthalben jedes neu eintretende Kind zu untersuchen und die Befunde einzutragen, damit es den Lehrern möglich ist, bei der methodischen Behandlung einzelner Unterrichtsfächer, beim Verteilen der Sitzplätze, beim Individualisieren der Schüler, beim Zumessen der Hausaufgaben, bei Züchtigungen und so weiter auf die gesundheitliche Beschaffenheit der Zöglinge Rücksicht zu nehmen. Weiter haben die Schulärzte leidende Schüler in dauernde Ueberwachung zu nehmen, in nicht zu langen Zwischenpausen in den Schulen Sprechstunden abzuhalten, sich während des Unterrichts durch Inspektionsgänge von dem Aussehen und der Haltung der Kinder zu überzeugen, die Schulbäder zu überwachen, bei der Auswahl von Kindern für die Ferienkolonien mit tätig zu sein, beim Ausbruch ansteckender Krankheiten umfassende Schutzmaßregeln zu treffen, in jedem Vierteljahre mindestens eine Schulärzte-Konferenz abzuhalten, um die gewonnenen Ergebnisse gegenseitig auszutauschen, und vor allem auch durch gemeinverständliche Vorträge über Gesundheitslehre und Gesundheitspflege die Lehrer zu nützlichen Helfern heranzuziehen. Schon diese kurz skizzierten Hauptpunkte der schulärztlichen Tätigkeit, die je nach den örtlichen Verhältnissen Abweichungen aufweisen, lassen erkennen, daß man sich den Effekt dieser Einrichtung recht wirksam und erfolgreich gedacht hat.

Auch die Lehrer, die anfangs den Schulärzten mißtrauisch gegenüber standen, haben sich mit der Einrichtung ausgesöhnt. Sie sind die ersten, die ihren Segen spüren.

Freilich kommt die Wohltat in der Hauptsache nur der Schuljugend der mittleren und größeren Städte zugute. Einsichtslose Kommunalverwaltungen entschließen sich zur Einführung von Neuerungen nur schwer. Und erst die gesegneten Gefilde Ostelbiens! Für sie ist der Schularzt ein frevelhafter Luxus!

Von den 110 preußischen Städten mit mehr als 25 000 Einwohnern hatten bis Ende Juni 1908 77 Städte Einrich-

tungen für die ärztliche Ueberwachung der Schuljugend getroffen. Die bei weitem häufigste ist die Bestellung eines nebenamtlich tätigen Schularztes; nur Dortmund hat außerdem noch einen Schularzt im Hauptamt angestellt. In anderen Städten liegt die ärztliche Beaufsichtigung den Armen- oder sonstigen städtischen Bezirksärzten ob, in Düsseldorf und in Osnabrück dem hauptamtlich angestellten Stadtarzt. In anderen Städten sind eigentliche Schulärzte nicht angestellt, jedoch werden die Lernanfänger auf Augen-, Ohren-, Nasen- und Rachenkrankheiten untersucht. Vielfach werden Spezialärzte mit der ärztlichen Ueberwachung der Schuljugend betraut. In Erfurt und Nordhausen sind auch Schulzahnärzte und in Charlottenburg ein Schularzt für orthopädischen Turnunterricht angestellt. Zuerst hat Siegen 1878 die ärztliche Untersuchung der Schuljugend eingeführt; in weitem Abstande folgten 1895 Brandenburg und 1896 Wiesbaden. Erst von 1899 ab kam die Frage der schulärztlichen Versorgung in lebhafteren Fluß. Aus der Zahl der Schulärzte in den einzelnen Städten und dem Gesamtbetrag der ihnen gewährten Entschädigungen ist ersichtlich, daß sich für den schulärztlichen Dienst noch keine allgemeinen Normen herausgebildet haben. In Berlin sind jedem der 44 Schulärzte durchschnittlich 7 Schulen mit 138 Klassen und 5150 Schülern unterstellt. In Hannover sind 19 Schulärzte tätig, so daß auf den einzelnen durchschnittlich 4 Schulen mit 27 Klassen und 1440 Schülern entfallen. Charlottenburg hat für die Ueberwachung der Gemeindeschüler 15 Schulärzte angestellt; es entfallen auf den einzelnen durchschnittlich 2 Schulen mit 32 Klassen und 1430 Schülern. In Barmen hat dagegen jeder der beiden Schulärzte 25 Schulen mit 218 Klassen und 11 880 Schülern zu überwachen und in Rixdorf 1 Schularzt sogar 23 Schulen mit 398 Klassen und 22 934 Schülern. Wie das möglich sein soll, ist eine Frage für sich, die an dieser Stelle nicht erörtert zu werden braucht.

5. Schulgeld und Unterrichtsmittel.

Die allgemeine Schulpflicht ist ein Produkt der bürgerlichen Gesellschaftsordnung. Soll aber jedem einzelnen die Ausnutzung der ihm eröffneten Bildungsmöglichkeit gewährleistet sein, so darf die Schulpflicht keine Halbheit bleiben. Eine solche bleibt sie, wenn sie der logischen Konsequenz, nämlich der Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit, entbehrt. In der kapitalistischen Gesellschaftsordnung sind Bildung und Bildungsmittel eine Ware, die zu verschiedenen Preisen verkauft wird, je nach dem Vorteil, den der einzelne von der Geisteskultur zu erwarten hat, die er sich dank ihrer aneignet. So erniedrigt die kapitalistische

Ordnung zu einem Schacherartikel, was ein Lebensrecht jedes einzelnen sein, was dem Allgemeinwohl frommen sollte. „Nur der Kaufkräftige, der Zahlungsfähige hat in dieser besten aller Welten in dem Besitz die Macht, sich und seinen Kindern die vorhandenen höheren und besseren Bildungsmittel nutzbar zu machen und die Entwickelung der Kräfte zu sichern, welche Begabung, Neigung und Vorteil als wünschenswert erscheinen lassen. Wer nicht vorsichtig in der Wahl seiner Eltern gewesen, sich nicht von ihnen das große Portemonnaie in die Wiege legen ließ: für den steht die Armut als Engel mit flammendem Schwert vor den Pforten, welche zu dem ersehnten Bildungsparadiese führen. So beherrscht der Klassengegensatz zwischen Ausbeutern und Ausgebeuteten die Bildungsmöglichkeit, fesselt die Kultur als Sklavin an den Besitz und macht den Ausschluß von der höheren Bildung zum Erbteil des werktätigen Volkes." Einen Ausgleich vermag hier nur die Erfüllung der Forderung nach Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Unterrichtsmittel herbeizuführen.

In Preußen und einigen anderen Staaten hat man das Schulgeld für die Volksschulen aufgehoben. In Sachsen ist man der „sozialdemokratischen" Forderung insoweit entgegengekommen, als man einen Teil des Schulgeldes aufgehoben hat; ein gewisser Teil muß jedoch in den Gemeinden erhoben werden. In der Schweiz schreibt die Bundesverfassung die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts vor, in Frankreich besteht sie seit 1881; ebenso in Nordamerika. In einer großen Anzahl süddeutscher Städte findet sich seit Jahrzehnten die gleiche Einrichtung.

Ungleich hartnäckiger als die Befreiung vom Schulgeld verweigern staatliche und städtische Behörden die Unterrichtsmittelfreiheit. Und doch begegnen sich in dieser Forderung die Wünsche der Pädagogen wie der Sozialpolitiker. Ein Unterricht ohne Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel bedeutet eine Schädigung und Benachteiligung der Volksschularbeit, weil es überall und zu jeder Zeit eine größere Anzahl von Familien geben wird, die in Anbetracht ihrer wirtschaftlichen Notlage den von der Schule gestellten Anforderungen in bezug auf die Beschaffung von Schulbüchern, Heften usw. nicht nachkommen können. Dies um so weniger, solange der große Uebelstand bestehen bleibt, daß fast in jeder Schulgemeinde andere Lehrmittel eingeführt sind. Wird ein Arbeiter durch den Wechsel der Arbeit auch zum Wechseln des Wohnortes genötigt, so hat er für schweres Geld neue Bücher anzuschaffen. Außerdem sind die Bücher der älteren Kinder für die jüngeren meist nicht mehr zu gebrauchen, weil immer neue Auflagen die älteren verdrängen.

Schon im Jahre 1848 haben Lehrer-Provinzialvereine, 1869 der fortschrittliche Abg. Waldeck, 1891 der Verein Waldeck und 1893 sozialdemokratische Vereine die Lernmittelfreiheit für die Volksschulen gefordert. 1897 sprach der Berliner Lehrerverein die Hoffnung aus, daß die Schulverwaltung der Hauptstadt wie seinerzeit bei Aufhebung des Schulgeldes so auch auf dem Gebiete der Lernmittelfreiheit tatkräftig vorangehen werde. Diese Hoffnung hat sich nun freilich nicht erfüllt. Der Magistrat von Berlin ist heute noch ein Gegner der Lernmittelfreiheit. Als es sich um die Beseitigung des Schulgeldes handelte, erklärte er zutreffend, „daß man in der Schule keinen Unterschied zwischen arm und reich errichten und auch niemand zwingen dürfe, Wohltaten nachzusuchen, um einem Gesetz zu gehorchen". Paßt das nicht Wort für Wort auch auf die Lernmittelfreiheit? Wohl in jeder Gemeinde werden Mittel ausgesetzt, um armen Kindern auf „begründete" Gesuche die Lernmittel frei zu liefern. Derartige Gesuche zu begründen und in rechter Weise zu formulieren, ist für viele einfache Leute aber schwere, lästige Arbeit. Es ist gerade den feiner Empfindenden unter ihnen peinlich, die nötigen Recherchen über sich ergehen zu lassen. Die ganze, gewiß oft gut gemeinte Einrichtung ist durchaus unsozial. Die Unterrichtsarbeit selbst aber würde wesentlich gefördert werden, wenn alle Kinder einer Klasse vom ersten Tage an die gleichen guten Bücher, Hefte usw. besäßen.

In Berlin beträgt der Zuschuß der Gemeinde für einen Schüler der höheren Lehranstalten jährlich 132 Mk., für einen Volksschüler nur 67 Mk. In Rixdorf kommen auf jeden Realschüler 90 Mk., auf jeden Volksschüler nur 44 Mk. Zuschuß. In Spandau bringt die Gemeinde auf für jede Schülerin der „höheren Töchterschule" 87 Mk., für jeden Volksschüler nur 26 Mk. In Charlottenburg kam 1901/02 auf jeden Gemeindeschüler eine Ausgabe von 93 Mk., auf jeden Realgymnasiasten von 150 Mk. und auf jeden Oberrealschüler von 162 Mk. In Witten betrugen die Kosten pro Kopf der schulbesuchenden Kinder beim Realgymnasium 255,19 Mark, bei der höheren Töchterschule 216,29 Mk., bei der evangelischen Volksschule 48,68 Mk., bei der katholischen 44,68 Mk. 1901 kostete in Elberfeld ein „höherer" Schüler der Stadt rund 169 Mk., ein Volksschüler ungefähr 49 Mk. Dabei sind bei diesen Zahlen die Kosten für Errichtung der Schulgebäude nicht mitgerechnet.

Wie aber stellen sich nun die Kosten der Unterrichtsmittel? In London, wo 536 000 Kinder die Lernmittel frei erhalten, beträgt die Jahresausgabe für einen Schüler etwa 3,50 Mk., in Paris mit 141 000 Kindern 2,40 Mk. im Durchschnitt. Aehnlich sind die Ergebnisse im Kanton Zürich, wo 1905 für den einzelnen Schüler folgende Ausgaben gemacht wurden:

Primarschule: Lehrmittel 1,19 Fr., Schreib- und Zeichenmaterialien 2,37 Fr., Arbeitsmaterialien 2,15 Fr.; Sekundarschule: Lehrmittel 4,06 Fr., Schreib- und Zeichenmaterialien 7,16 Fr., Arbeitsmaterialien 3,12 Fr. Insgesamt haben 12 Kantone der Schweiz die obligatorische Unentgeltlichkeit der Lehrmittel. In Deutschland ist eine Reihe kleinerer Orte in glücklicher finanzieller Lage, die Unentgeltlichkeit der Lernmittel durchgeführt zu haben, so Pforzheim, Forstheim (Baden), Burgsinn (Unterfranken), Steinheim a. D., Altmühl, Hatten (Reichsland), Stuttgart, Neudingen, Feuerbach (Württemberg). Der Kreis Daun (Regierungsbezirk Trier) liefert an sämtliche Schulen des Kreises die Lernmittel unentgeltlich. In Fürth erhalten die beiden untersten Klassen die Lernmittel frei. Mülhausen i. E. hat 1903 für alle Klassen der Volksschulen die Lernmittelfreiheit durchgeführt. In ganz Braunschweig werden seit 1890 in den „unteren Bürgerschulen" und in der „Hilfsschule" alle Unterrichtsmittel kostenfrei geliefert. Praktisch durchgeführt ist die Lernmittelfreiheit auch in vielen Schulen der Vereinigten Staaten von Nordamerika und in Norwegen. In Frankreich ist sie grundsätzlich ausgesprochen im Schulgesetz von 1881, völlig durchgeführt aber vorläufig nur in Paris.

Im allgemeinen ist der Widerwille der Bourgeoisie gegen die Gewährung der Unterrichtsmittelfreiheit sehr groß. Mit allerhand Scheingründen sucht sie ihn zu rechtfertigen und zu stützen. Etwa mit dem des Prof. Straumer im sächsischen Landtage, daß man an der „sittlichen Pflicht der Eltern, für ihre Kinder zu sorgen", nicht rütteln dürfe, oder mit dem des Halleschen Stadtschulrats Brendel, daß es unrecht sei, den „Eltern die Freude am Bücherkaufen zu verderben". Dabei lassen diese Leute es sich gern gefallen, wenn ihre eigenen Kinder auf mit hohen staatlichen und städtischen Zuschüssen subventionierten Schulen billigen Unterricht genießen oder in den Genuß von Freistellen oder Stipendien gelangen. Da sich unter den 12000 Universitätsstudenten in Deutschland nur ganze 13 Arbeitersöhne befinden, müssen es durchgängig Sprößlinge der besitzenden Klassen sein, die von den reichen Zuwendungen der Städte und Regierungen an hohe und höchste Schulen profitieren. Dagegen aber hat noch keine Ordnungsstütze die Stimme zum Protest erhoben.

III. Der Lehrer und die Schüler.

1. Die Vorbildung des Volksschullehrers.

Es gibt geborene Erzieher, die aus dem dürrsten Felsen der Hoffnungslosigkeit das quellfrische Wasser des Lebens zu schlagen vermögen. Aber sie sind sehr dünn gesät. Die

anderen müssen zu Erziehern erzogen werden. Die Pflanz- und Bildungsstätte für die Erzieher unserer Jugend ist das Lehrerseminar. Wie dort der künftige Erzieher erzogen wird, so wird später das heranwachsende Geschlecht erzogen werden. Die Frage der Lehrerbildung ist mithin für die Allgemeinheit von hohem Interesse und für die geistige Entwickelung des Volkes von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Wie sieht es nun heute in den Seminaren aus? Nicht zum besten. Bureaukratismus und Orthodoxie, die Todfeinde kraftvollen Lebens, führen das Regiment. In den Lehrzimmern modert die Rückständigkeit und stümpert das Flachsmännertum, daneben spreizt sich die Anmaßung der Fachgelehrten, bläht sich der hohe Dünkel der Emporkömmlinge und schleimt sich die triefende Gottseligkeit der Mucker aus. In den Unterrichtsräumen spukt der Geist der alten Weltanschauung, auf den Korridoren klappert der Schematismus mit dem Korporalstocke, in den Wohnzimmern der freiwillig Eingekerkerten gähnt die Oede und kahle Nacktheit der Kasernen, und bis unter den Dachfirst hinauf schwelt durch das ganze Gebäude die muffige Stickluft klösterlicher Frömmelei.

In dieser Atmosphäre und unter diesem Drill des Geistes und Willens können keine Erzieher heranwachsen. Tüchtige Schulmeister wohl und vielleicht auch noch brauchbare Lehrer, — aber Erzieher niemals. Das heutige Seminar ist eben keine Erziehungsanstalt, es erzieht nicht und kann in seiner jetzigen Beschaffenheit auch niemals erzieherische Arbeit an werdenden Erziehern leisten. Es schickt unfertige, halberzogene, geistig und seelisch verkrüppelte Menschen hinaus und überläßt diese dann im Strom des Lebens, den sie bis dahin nur vom Hörensagen kannten, ihrem Schicksal. Manche von ihnen ringen sich im Berufe und im Verkehr mit der Oeffentlichkeit des Lebens unter Mühen und Kämpfen noch vollends zu einer abgeschlossenen harmonischen Bildung und Erziehung durch, andere aber — und es sind ihrer leider nur zu viele — bleiben auf dem Niveau der Halbbildung stehen zum Schaden ihrer selbst, zum Nachteil des Ansehens ihres Standes, zum Unsegen der ihnen anvertrauten Jugend, aber zum Heil der herrschenden Klassen, die in der wahren Menschenbildung den gefährlichsten Feind ihrer Macht erblicken.

Von dieser bildungsfeindlichen Tendenz ist auch das Bestreben der regierenden Kreise diktiert, die Lehrerseminare mit Vorliebe in kleine, weltabgeschiedene Orte zu verlegen. Die geistige Entwickelung der künftigen Jugenderzieher soll durch den jahrelangen Aufenthalt in den kulturfernen, vom Strom des Lebens wenig oder gar nicht berührten Nestern

soviel als möglich zurückgehalten werden. Je mittelmäßiger der Lehrer gebildet ist, um so sicherer ist die Garantie, daß auch die Schuljugend über den ungefährlichen Durchschnitt der Geistesbildung nicht hinauskommt. Vor allem die Landjugend, die sich immer dessen bewußt sein soll, wozu der liebe Gott sie auf das Land gesetzt hat. Von 12 000 preußischen Lehrern mit weniger als vier Dienstjahren amtierten 1901 denn auch 1500 in den Städten und 10 500 auf dem Lande.

Darauf läuft auch die „wissenschaftliche Bildung" der Seminaristen hinaus, die durchaus unwissenschaftlichen Charakter trägt, weil sie unter dem Gesichtswinkel der Religion erteilt wird. Nur verhältnismäßig wenige Lehrer tauschen später die Talmi-Wissenschaft der Seminare gegen echte Wissenschaft ein. Das aber sind die unbeliebten Elemente, denen man nicht ohne Mißtrauen begegnet. „Wissen ist gut, aber es macht doch begehrlich."

Neben der wissenschaftlichen sucht man auch die gesellschaftliche Bildung der jungen Lehrer nach Möglichkeit zurückzuhalten. Daher die fast hermetische Abgeschlossenheit der Seminaristen von dem Verkehr mit der Oeffentlichkeit. Diese widernatürliche Möncherei führt häufig zu schweren sittlichen Verirrungen. Trotzdem halten die Regierungen mit großer Zähigkeit an dem System des Internats fest.

Der Staat braucht eben zu Erziehern Dutzendmenschen, und die erzieht er sich am besten in seinen Schulkasernen nach der Schablone und mit der Zuchtrute einer pedantischen Disziplin. Er kann nur Durchschnittslehrer gebrauchen, die nicht über ein selbständiges Denken, Fühlen und Wollen verfügen. Gut gedrillte und dressierte Lohnarbeiter will er haben, die in ersterbender Ehrfurcht und Ehrerbietung dafür dankbar sind, daß er ihnen ein Stück gestempelten Papiers bewilligt hat, auf Grund dessen sie über den Köpfen der ihrer Obhut anvertrauten Jugend den Bakel schwingen dürfen. Arbeitsmaschinen will er haben, die jedem Druck einer gebieterischen Hand, jeder Bewegung seines vielarmigen Apparats willenlos Folge leisten. Knechte will er haben, die das heranwachsende Geschlecht zwischen den Scheuledern veralteter Weltanschauungen und in den Fesseln starren Autoritätsglaubens zum blinden Gehorsam und zur Knechtseligkeit, zum ordnungsliebenden Bürgersinn und zur satten Bürgermoral, zum Chauvinismus und Fanatismus „erziehen". Und diese „Erzieher" walten mit Fleiß und Eifer ihres Amtes.

2. Gehaltsverhältnisse.

Das „arme Dorfschulmeisterlein" ist noch nicht ausgestorben in deutschen Landen. Er lebt noch, der arme Hungerleider im „Schulpalast", dessen schäbiger Schulrock

seltsam absticht von dem bunten Rock des Militärs. Noch immer steht im Lande der Dichter und Denker das Schulhaus im Schatten der Sorge, im Nebelgrau der Not des Lebens und der Kümmerlichkeit des Daseins.

Wir schütteln den Kopf, wenn wir lesen, daß vor 150 Jahren in Allendorf bei Gießen ein Lehrer das Recht hatte, neben der Ausübung des Weberhandwerks in der ganzen Umgebung zu betteln, oder daß 1711 in einem Dorfe bei Markranstädt ein Lehrer seine Stelle mit der des Nachtwächters im Nachbardorfe vertauschte, oder daß Friedrich Wilhelm I. von Preußen 1736 die Bestimmung erließ: „Ist der Schullehrer ein Handwerker, so kann er sich ernähren; ist er keiner, so werde ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen."

Aber wir brauchen gar nicht so weit in der Geschichte rückwärts zu blättern, um massenhaft Beweise dafür zu finden, welch grenzenlose Mißachtung die besitzenden Klassen bis in die gegenwärtige Zeit herauf den Leuten gegenüber an den Tag gelegt haben, in deren Händen die Erziehung der Kinder des Volkes ruht. Besonders in jenen Gegenden, wo die Nachkommen der Wegelagerer und Straßenräuber des Mittelalters auf ihren Latifundien und Schlössern sitzen, ist zu allen Zeiten das ärmste und gedrückteste Lehrerproletariat anzutreffen gewesen.

1894 teilte Kultusminister Bosse im preußischen Abgeordnetenhause mit, daß von den 359 Schulstellen in Westpreußen 200 Lehrer noch ein Jahreseinkommen von 451 bis 500 Mark hatten, und wörtlich fügte er hinzu: „Durch Zufall bin ich in die Lage gekommen, den Etat eines jungen, sehr verständigen, sparsamen Lehrers zu sehen, den er seiner Mutter geschickt hatte; bei dem ergab sich, daß der Mann nicht in der Lage war, sich seinen zerrissenen Rock durch einen neuen zu ersetzen."

Aehnliche Elendsbilder aus dem Schulhause ließen sich zu Tausenden anführen. So bat in Ostpreußen ein Lehrer, der zu einem Kursus befohlen wurde, um Dispensation, weil er keinen guten Anzug hatte. Ein anderer konnte die amtliche Konferenz nicht besuchen, weil er kein Geld habe und auch keins geborgt erhielt. In Schlesien schrieb ein Arzt auf den Totenschein eines Lehrers, der ein Gehalt von 570 Mark bezogen hatte und zwei Jahre krank gewesen war: „Er ist verhungert." In Hessen-Nassau berechnete bei einer statistischen Erhebung der Landrat unter Zustimmung des Kreis-Schulinspektors das für eine vierköpfige Lehrerfamilie ausreichende Baargehalt auf 480 Mk., da für Fleisch nur 100 Mk. angesetzt zu werden brauchten. In Pommern wurden die Kosten eines

Lehrerhaushalts bei drei Kindern auf 565 Mk. nebst vier Morgen Acker, zwei Morgen Wiese und ⅕ Morgen Gartenland angesetzt. Als die Lehrer in Kreuznach um Gleichstellung im Gehalt mit den Polizeidienern baten, gab ihnen die Regierung in Koblenz folgenden Bescheid: „Ungerechtfertigt erscheint es, wenn die Lehrer ihre Gehaltsansprüche denjenigen der Polizeidiener gleichstellen, welche einen ungleich angestrengteren und aufreibenderen Dienst jahraus, jahrein ununterbrochen zu verrichten haben.“ In Tilsit wurden zur Wartung und Pflege des Postpferdes 725 Mk., für den Lehrer aber nur 540 Mk. ausgegeben. Erst die Pferde, dann die Lehrer! ist in Ostelbien immer Grundsatz gewesen. Ein Lehrer in Westpreußen verschaffte sich einen Nebenerwerb dadurch, daß er allabendlich mit den Bauern Skat spielte, wobei er in der Regel so viel gewann, daß er für seine Kinder Brot kaufen konnte. Geradezu erbarmungswürdig sind die Gehaltsverhältnisse der ritterschaftlichen Lehrer in Mecklenburg. Die „N. P. Z.“ gab einmal folgende Berechnung des Gesamteinkommens eines Lehrers unter den günstigsten Verhältnissen: an barem Gelde 165 Mk., Wohnung 60 Mk., Kuh 120 Mk., Roggen 131 Mk., Gerste 57,60 Mk., Erbsen 22,60 Mk., Hafer 14,40 Mk., Acker und Garten 25 Mk., insgesamt 595,80 Mk. Durch diese jammervolle Bezahlung zwingen die Junker ihre Lehrer, Handlangerdienste für sie zu tun. Solche Dienste sind z. B. Beaufsichtigung der Gartenarbeiten, Verteilung von Karten an die Leute bei der Kartoffelernte usw. Der Junker verkehrt mit seinem Lehrer meist per „Er“. Und angesichts solch skandalöser Zustände besaß der konservative Abg. v. Heydebrandt den Mut, im preußischen Abgeordnetenhause bei der Beratung des Kultusetats zu sagen: „Ich kann einen Notstand der Lehrer nicht anerkennen. Die Herren können nicht verlangen, besser als der Mittelstand gestellt zu werden.“

In Preußen haben die Lehrer ein Grundgehalt von 900 Mk. für ständige, von 720 Mk. für nichtständige Stellen. Diese Summe braucht aber nicht in bar bezahlt zu werden; es ist gestattet, die Bezüge für den Kirchendienst, den Ertrag der Landnutzung, Naturalien und Brennmaterial, letzteres bis zu 60 Mk. in Anrechnung zu bringen. So kommt es, daß das eigentliche Gehalt oft nur in ein paar elenden Bettelpfennigen besteht. Die provisorisch angestellten Lehrer, Männer im Alter bis zu 26 Jahren, beziehen gewöhnlich nur 720 Mk., und davon können noch die Entschädigungen für Feuerung abgezogen werden, so daß an vielen Stellen die Gehaltsbezüge bis zu 26 Jahr nur 660 Mk. betragen, also 1,80 Mk. pro Tag. Aber selbst wenn das Gehalt 900 Mk. beträgt und die Summe bar ausgezahlt

wird, steht dieses Einkommen immer noch um 200 Mk. hinter dem von der Wissenschaft für eine fünfköpfige Familie als unbedingt erforderlich erachteten Existenzminimum zurück. Die meisten der Lehrer, die sich mit diesem Hungergehalt begnügen müssen, finden sich im Junkerparadies Ostelbien, der Hochburg des Konservativismus, während der Westen durchweg höhere Gehälter zahlt. Im Durchschnitt bezieht ein Lehrer im 30. Dienstjahre in Preußen ein Gehalt von 1700 Mark, dagegen in Bremen-Land 3600 Mk., Hamburg-Land und Hessen 2900, Anhalt 2430, Lübeck-Land 2200, Sachsen-Gotha und Schaumburg-Lippe 2100, Waldeck 2090, Oldenburg 2045, Baden, Reuß und Lippe-Detmold, Sachsen-Meiningen und Sachsen-Weimar 2000, Braunschweig und Sachsen 1900, Sachsen-Altenburg und Württemberg 1850, Bayern 1740. In einigen Staaten (z. B. in Preußen) haben die Gehaltssätze der Lehrer in jüngster Zeit Aufbesserungen erfahren, teilweise befinden sich die Besoldungsverhältnisse noch im Stadium der Umgestaltung. Im großen ganzen wird aber auch durch diese Verbesserungen nichts wesentliches an der Tatsache geändert, daß die kulturelle Wertschätzung der Lehrerarbeit durch die herrschenden Klassen eine sehr niedrige und die Besoldung der Lehrer im allgemeinen durchaus unzureichend, um nicht zu sagen miserabel ist. Dem Versuch zahlreicher Stadtgemeinden, durch Gehaltserhöhungen sich einen Stamm tüchtiger Lehrkräfte für ihre Schulen zu sichern, ist die Regierung mit Hilfe des berüchtigten Studtschen Bremserlasses entgegengetreten. Der Erlaß verhindert unter voller Mißachtung des Selbstverwaltungsrechtes der Gemeinden, daß die Städte ihren Lehrern höhere Gehälter zahlen, und bedeutet somit eine schwere materielle Schädigung der Lehrer. Die Lehrer auf dem Lande sollen ihren elenden Verhältnissen nicht entfliehen dürfen, daher drückt man die Gehälter der städtischen Lehrer auf dasselbe kulturwidrige Niveau herab.

Mit Entsetzen steht man vor solchen Leistungen schwärzester, volksfeindlichster Reaktion. Wie soll ein schlecht genährter, unwürdig behandelter, geknechteter, gedrückter, mit unzulänglicher Bildung ausgerüsteter und mit den widerwärtigsten Lebensverhältnissen unausgesetzt ringender Schulsklave zum Erzieher taugen!

An solcher Misere muß alle Pädagogik zuschanden werden!

3. Schulen ohne Lehrer.

Vor 34 Jahren unterhielt sich die deutsche Lehrerschaft auf dem Lehrertage in Leipzig über die Misere des Lehrermangels. Wenn die Schmach der preußisch-deutschen Klassenherrschaft nicht aus der Geschichte der deutschen Unkultur aus-

getilgt wird, wird man sich in weiteren 34 Jahren auch noch über das ewig aktuelle Thema unterhalten können.

Nach der Statistik gab es 1906 in Preußen 6 164 000 Schulkinder und 98 000 Lehrkräfte. Auf je 63 Kinder entfiel also eine Lehrkraft; in den Städten auf je 56, auf dem Lande auf je 68. Würde man die von einer Lehrkraft zu unterrichtende Schülerzahl auf 30 bemessen, — das ist etwa die Forderung der fortgeschrittensten bürgerlichen Pädagogik und entspricht den Verhältnissen in außerdeutschen Staaten — so wären rund 100 000 weitere Lehrkräfte erforderlich, in ganz Deutschland mehr als 150 000. Das Lehrerpersonal müßte also mehr als verdoppelt werden. Die 150 000 Lehrkräfte, die das deutsche Volksschulwesen zu wenig hat, kennzeichnen den Stand des absoluten Lehrermangels.

Die höheren Schulen sind von diesem trostlosen Zustand unberührt. Da macht sich kein Mangel an Lehrkräften bemerkbar, da hat auch kein Lehrer 61 und mehr Schüler in seinen Klassen sitzen. In den höheren Schulen Preußens zum Beispiel unterrichteten 1904/05 10 723 Lehrer 191 446 Schüler, auf eine Lehrkraft entfielen also 17 bis 18, in den Gymnasien sogar nur 15 bis 16 Schüler.

Neben dem absoluten Lehrermangel besteht in der Volksschule noch mit all seinen Unzuträglichkeiten und verderblichen Folgen der Jammer des relativen Lehrermangels. Die preußische Unterrichtsverwaltung gab 1901 an, daß 1828 Lehrerstellen wegen Mangels an verfügbaren Lehrkräften unbesetzt seien. Bis 1906 ist die Zahl dieser Stellen auf 3233 gestiegen. In ähnlich rapider Steigerung hat sich die Zahl der Halbtagsschulen vermehrt. 1882 gab es 2879 dieser unzulänglichen Schuleinrichtungen, die der Kultusminister Falk als Notstandsschulen bezeichnete, „deren Beseitigung im Interesse des Staates gewünscht werden müsse". 1891 jedoch war ihre Zahl auf 5078 gewachsen, und 1901 gar betrug sie 7873. Das sind genau 4884 Halbtagsschulen mehr als zwanzig Jahre vorher! Eine Verdreifachung dieser Schulnot — auch ein „Fortschritt" in Preußen! Außerdem wies die Statistik von 1901 nach, daß 1 255 922 Schulkinder in 8815 Schulen und 16 127 Klassen so unterrichtet wurden, daß auf die Klasse in einklassigen Schulen mehr als 80 Kinder, in Halbtagsschulen mehr als 60 und in sonstigen zwei- und mehrklassigen Schulen mehr als 70 Kinder kamen. 22,15 Prozent aller Schulkinder wurden demnach in überfüllten Klassen unterrichtet. Am ungünstigsten stellte sich die Klassenfrequenz im schwarzen Münsterland, wo 47,94 Proz. der Schulkinder in überfüllten Klassen saßen. Ihm folgten die Regierungsbezirke Oppeln mit 44,47 Proz., Arnsberg mit 40,86 Proz., Düsseldorf mit 34,30 Proz. usw. In 692 Klassen,

die von 97 149 Kindern besucht wurden, stieg die Frequenz über 120, 30 Klassen hatten 161 bis 170, 23 noch 171 bis 180, 11 noch 181 bis 190, 5 bis zu 200, 10 sogar bis zu 210, 4 über 210, nämlich 213, 217, 231, 236 Schüler. Nicht genug damit. 104 082 Schulklassen mußten durch insgesamt 88 346 Lehrkräfte versorgt werden, so daß nicht einmal jede Klasse ihren eigenen Lehrer hatte. 16 000 Lehrkräfte wären nötig gewesen, um die Verhältnisse zu normalen im Sinne der preußischen Schulverwaltung zu machen. Der Prozentsatz der unbesetzten Stellen betrug im Durchschnitt 2,06, für Ostpreußen 2,60, Pommern 2,65, Westpreußen 3,60, Posen 5,26. 3239 Kinder konnten wegen Ueberfüllung der Klassen (bis zu 236!) überhaupt nicht aufgenommen werden, und 80 365 waren „zeitweilig vom Schulbesuch befreit" (Hütekinder, Erntehilfen, Rübenverzieher usw.). Nach den Ziffern der letzten Volksschulstatistik 1906 hatten 18 000 Schulklassen keine Lehrer, 36 000 Klassen mußten ihre Lehrer mit anderen Klassen teilen. Mehr als 3 Millionen Kinder wurden nicht nach den schon 1828 aufgestellten Grundsätzen des Unterrichts, sondern nach den Grundsätzen der Armenverwaltung versorgt. Für etwa 1½ Millionen Kinder waren die unterrichtlichen Veranstaltungen so, daß auf jeden Lehrer 75—150 Schulkinder entfielen. Am 1. Oktober 1907 waren in Preußen bei 101 581 Stellen 3560 gänzlich unbesetzt. Läßt man die 40 000 städtischen Stellen außer Betracht, da die Städte im allgemeinen nur in geringem Maße unter dem Lehrermangel leiden, so haben 5,25 Proz. aller Landstellen als unbesetzt zu gelten. Das Verhältnis gestaltet sich aber noch ungünstiger, wenn man berücksichtigt, daß einige Provinzen vom Lehrermangel fast gänzlich verschont waren; dementsprechend erhöhen sich die Durchschnittsziffern für die anderen Provinzen, so daß in den Gefilden Ostelbiens durchschnittlich 10 Proz. und mehr von allen Landstellen unbesetzt waren.

Der traurige Ruhm Preußens, die miserabelsten Schulverhältnisse zu besitzen, scheint für Sachsen, das Musterland der Reaktion, seit Jahren einen Anreiz zur Nacheiferung zu bilden. Daß Sachsen an der Spitze des deutschen Volksschulwesens marschierte, ist schon sehr lange her; das Märchen, Sachsen sei das Land der Schulen, ist besonders durch die Ergebnisse der statistischen Erhebung vom 1. Mai 1906 aufs gründlichste zerstört worden. Danach steht das Volksschulwesen in Sachsen insofern noch unter dem preußischen Schuljammer, als in Sachsen auf eine Lehrkraft 65,69 Schulkinder kommen, gegen 63 in Preußen und 61 im Reiche. Doch auch sonst weist die sächsische Volksschule eine beschämend schlechte Verfassung auf. 1906 wurden die Volksschulen

Sachsens von 780 107 Schülern besucht, 495 368 davon mögen auf die einfachen Volksschulen kommen. Unter 824 Schulen mit nur einem Lehrer waren 415 (50,36 Proz.), die von 80 Schülern und darüber besucht wurden. In diesen 415 Schulen saßen 8,64 Proz. der Schüler aller einfachen Volksschulen, 5,48 Proz. der Volksschüler überhaupt. Diese Zustände werden noch ostelbischer, wenn man sie im einzelnen näher betrachtet. 107 Volksschulen (mit 1 Lehrer) hatten 80 bis 90, 97 Schulen bis 100, 87 bis zu 110, 59 bis 120 Schüler, bei 32 belief sich die Schülerzahl auf 130, bei 24 auf 140, bei 7 auf 150 und 2 erreichten die unerhörte Zahl von 171 und 174 Schülern. In 65 Schulen mit 8538 Kindern war also die gesetzlich zulässige Höchstzahl für die Klasse (je 60) überschritten, in einer Anzahl bis zu 137 Kindern. Die übrigen Schulen mit einem Lehrer (350) wiesen im Durchschnitt Klassenstärken auf, die die Pädagogik gerade bei den so ungenügend gegliederten zwei- und dreiklassigen Schulen auf keinen Fall als normal bezeichnen kann. Und die Erweiterung der statistischen Aufnahme auf die Schulen mit zwei Lehrern ergibt kein freundlicheres Bild. In 191 solcher Schulen mit 34 355 Schulkindern hatte ein Lehrer im Durchschnitt 89,93 Kinder, in 119 Schulen durchschnittlich 112,29 und in 19 Schulen sogar 125,95 Kinder zu unterrichten. Im Bezirk Zittau kamen auf einen Lehrer über 132 Schüler.

Außer den überfüllten Klassen hat sich das „Schulland“ Sachsen noch eine andere ostelbische Errungenschaft zugelegt: die vikariatsweise verwalteten und unbesetzten Schulstellen. 1904 mußten 357 Vikare eingestellt werden und 66 Stellen unbesetzt bleiben. Als Vikare verwendete man neben alten, ausgedienten Schulinvaliden besonders junge, unerfahrene, im Erzieherberufe noch überhaupt nicht oder nur äußerst dürftig vorgebildete Lehrseminaristen. Durch diesen Unfug ist die sächsische Volksschule vollends heruntergebracht worden. 1900 waren 394 dieser halbreifen Lückenbüßer als „Erzieher“ tätig, 1902 sogar 496, im Jahre darauf 487, 1903 noch immer 387 und 1904 insgesamt 242.

In Württemberg hat seit 1901 der Lehrermangel mit ungewohnter Stärke eingesetzt und mit jedem Jahre so zugenommen, daß selbst der Kultusminister Weizsäcker ihn in der Kammer „einen des Staates unwürdigen Zustand“ genannt hat. Um den Wirkungen dieser Kalamität wenigstens etwas entgegenzuwirken, ist in den zahlreichen unter dem Lehrermangel leidenden Schulklassen Abteilungsunterricht eingeführt worden. 1906 betrug die Anzahl dieser Schulklassen 1383. Bei 30 Kindern für eine Lehrkraft würden in Württemberg 5000, in Bayern 15 500, in Baden 5500, in Hessen 1800 weitere Lehrkräfte erforderlich sein.

In Braunschweig war der Lehrermangel oft so groß, daß auch Schüler der dritten Seminarklasse, die kaum etwas von Pädagogik gehört hatten, monatelang allein die Schulstelle eines großen Dorfes verwalten mußten. Von den 387 Landschulen wiesen nur 98 normale Verhältnisse auf, 289 waren überfüllt. In 46 Orten kamen 100 bis 119, in 19 Orten 120 bis 148 Kinder auf einen Lehrer. Sollte es keine Schule mehr geben, die mehr als 80 Kinder für jeden Lehrer hätte, so fehlten 218 Lehrkräfte. Dazu kommt, daß an den Orten, wo der alleinige Lehrer zwei Klassen hat (Halbtagsschulen) — und das sind 229 Landschulen —, die fünf- bis zehnjährigen Kinder täglich nur zwei Unterrichtsstunden erhalten. Ueberhaupt gewährt mehr als die Hälfte der Landschulen den Kleinen eine durchaus ungenügende Zahl von Unterrichtsstunden, so daß die geistige Kost die denkbar dürftigste und magerste ist.

In Mecklenburg-Schwerin fehlten in den letzten Jahren etwa 7 Proz. der Lehrer, in der Ritterschaft mindestens 10 Proz. Noch trauriger sieht es in Strelitz aus, wo überdies die Ausbildung der Lehrkräfte so im argen liegt, daß vielfach Seminarbesuch als ganz überflüssig erachtet wird. Auch in Lippe sind von den vorhandenen 279 Stellen 6 Proz. unbesetzt. Teilweise geradezu trostlos klingen die Mitteilungen, die aus den thüringischen Staaten kommen. Elende Bezahlung der Lehrerarbeit, überfüllte Klassen, Mangel an Lehrkräften — überall das alte Lied.

Wie unerhört diese skandalöse Verwahrlosung der Volksschule ist, ergibt sich am deutlichsten und eindruckvollsten aus dem Gegensatze, in dem sich die Volksschule dem Reichsheer gegenüber befindet. Hier standen 1906 für 499 378 Soldaten 24 687 Offiziere und 75 062 Unteroffiziere zur Verfügung, so daß auf eine Lehrkraft etwa 5 Mann kamen. In der Volksschule aber lastet auf eine Lehrkraft die Arbeitsqual von 63 zu erziehenden Kindern!

So sicher es ist, daß das Trauerspiel des Lehrermangels nur durch eine bessere Besoldung der Lehrerschaft beendet werden kann, so sicher ist es, daß die Bourgeoisie nicht mehr für die Bildung des Volkes aufwendet, als sie nach ihrer Auffassung notgedrungen aufwenden muß. Je mehr sie die geistigen Kräfte des Proletariats zu fürchten Ursache hat, desto mehr ist sie darauf bedacht, diese Kräfte niederzuhalten, anstatt zu heben.

4. Kinderarbeit.

Die erwerbsmäßige Kinderarbeit ist eine Folge der kapitalistischen Wirtschaft, mit der sie sich entwickelt hat. Lange Zeit kannte die Ausbeutung der Kinder überhaupt keine

Grenzen. Mehrere Versuche, ihr durch gesetzliche Maßnahmen entgegenzutreten, hatten keinen wesentlichen Erfolg. Endlich gelang es nach unsäglichen Mühen 1891, einen wenigstens die schlimmsten Auswüchse beseitigenden Schutz der in Fabriken beschäftigten Kinder zu erwirken. Freilich war damit nicht viel gebessert, denn aus den Fabriken hatte man die Kinder nur in die nicht fabrikmäßigen Betriebe oder in die unbeaufsichtigten Knochenmühlen der Hausindustrie getrieben, wo sie noch viel schrecklicher ausgebeutet wurden als vorher.

Dieser Uebelstand wurde namentlich von den Lehrern empfunden, die alle Unterrichtsbemühungen dadurch vereitelt und ihre Arbeit zur Fruchtlosigkeit verurteilt sahen. Sie erwarben sich große Verdienste um das Bekanntwerden der oft himmelschreienden Tatsachen und erörterten auch 1898 auf dem Lehrertage in Breslau die Kinderarbeit eingehend.

In dem nämlichen Jahre ließ die Regierung, durch den Reichstag dazu gedrängt, eine Statistik über den Umfang der Kinderarbeit in Deutschland aufnehmen. Ihre Resultate waren aber äußerst mangelhaft, denn einmal waren die Erhebungen in den dazu ungeeignetsten Monaten Januar und Februar erfolgt, das andere Mal beruhten die Angaben vielfach auf Schätzungen, zum dritten waren die Landwirtschaft und die häuslichen Dienstleistungen gar nicht berücksichtigt. Immerhin ergab die Statistik ein fürchterliches Bild: nicht weniger als 532 283 Kinder wurden als außerhalb der Fabriken erwerbstätig festgestellt. Rechnet man hierzu die Zahl der in der Landwirtschaft und in häuslichen Diensten beschäftigten Kinder, so ergibt sich rund eine Million, das ist der achte Teil aller Schulkinder überhaupt. Eine Million Kinder, die im Joche der Lohnarbeit steckten, davon in Preußen 46 Proz. im Alter von 12—14 Jahren, 30 Proz. im Alter von 10—12 Jahren, die übrigen bis zu 6 Jahren herab. In Sachsen, wo die Kinderarbeit ihre unerfreulichsten Formen zeigt, wurden sogar Kinder beschäftigt, die noch nicht einmal das schulpflichtige Alter hatten; ähnlich lagen die Dinge in Meiningen, wo der kärgliche Verdienst der Eltern „das Eingreifen aller irgendwie nützlichen Elemente nötig machte“.

Hatten die amtlichen Berichte 6,53 Proz. aller Kinder als erwerbstätig bezeichnet, so stellte eine vom deutschen Lehrerverein gleichzeitig bearbeitete Statistik 10—13 Proz. für die Knaben und 6—9 Proz. für die Mädchen im Durchschnitt fest; für Industriestädte ergaben sich 50 Proz., für Industriedörfer sogar bis 80 Proz.

Zu dieser jugendlichen Arbeiterschar kommt noch das ungeheure Heer der in der Landwirtschaft beschäftigten Kinder. Tausende stehen oder liegen monatelang bei Wind und Wetter

als Hütekinder auf feuchten Weiden, Abertausende werden zum Rübenziehen, Unkrautjäten, Kartoffelernten usw. verwendet. Ein Lehrer des Kreises Lissa teilte mit, seine Schule zähle 65 Schüler, davon seien 21 noch zu klein zum Arbeiten, alle übrigen seien beschäftigt. Viele begannen morgens 4 Uhr ihren Dienst und setzten ihre Tätigkeit nach der Schulzeit bis zur Dunkelheit fort. In einer anderen Klasse waren von 55 Schülern 20 bei Fremden in Dienst, mit 6 Jahren hatten 2, mit 7 Jahren 1, mit 8 Jahren 2, mit 9 Jahren 3 das elterliche Haus verlassen. In Pommern wurden etwa 30 Proz. der Kinder als erwerbstätig festgestellt, bei einem Tagelohn von 15 Pf. bis 1 Mk.; in Mecklenburg 50 Proz. Um den Raubbau an der kindlichen Arbeitskraft möglichst intensiv zu gestalten, wird an den meisten Orten die Hälfte der Landschulkinder vom Unterricht zur Arbeit dispensiert. Aehnliche Schulbefreiungen werden in 22 der 28 mecklenburgischen Städte erteilt. In Königsberg in Preußen erließ die Regierung vor einigen Jahren eine Verfügung, nach der in Zuckerrüben-Gegenden den Schülern während des Sommers 21 Nachmittage zur Arbeit in den Rübenfeldern freigegeben werden sollten. Später ging das Entgegenkommen der Regierung noch weiter, indem auch die Ferien im Interesse der Kulturaufgaben Ostpreußens erheblich verlängert wurden. Dadurch konnten die Erntearbeiten auf Kosten der gedeihlichen Entwickelung der Volksschule gefördert werden. Ebensolche Verfügungen wurden in anderen Provinzen erlassen.

Welche schweren sittlichen Gefahren die Kinderarbeit für die Jugend des Proletariats im Gefolge hat, läßt sich hier nicht des näheren erörtern. Es ist ein Hohn, von ländlicher Unschuld zu reden. Die Kinder schlafen mit Knechten und Mägden in denselben Räumen, oft in denselben Betten und sind Zeugen geschlechtlicher Vorgänge. Die erst konfirmierten Hütemädchen in Mecklenburg geben sich, wie Pastor Wittenberg berichtet, rückhaltlos jedem preis. Nach Agahd sind 75 Proz. der auf pommerschen Gütern beschäftigten Kinder in der größten sittlichen Gefahr. Zahlreiche jener unglücklichen Kinder werden zu Verbrechern; ist es doch erwiesen, daß die Länder und Provinzen mit der schlechtesten Volksbildung die meisten Verbrecher liefern. Auch die erschreckend große Zahl der Kinderselbstmorde ist auf die Kinderarbeit in erster Linie mit zurückzuführen.

Ueber den Einfluß der Kinderarbeit auf die geistige Ausbildung der Kinder und ihre Schularbeit urteilt der Chemnitzer Schuldirektor Tippmann auf Grund seiner Erfahrungen und an der Hand statistischer Erhebungen: Daß die früh vor dem Unterricht Beschäftigten oft

in letzter Minute erst zur Schule gejagt kommen, nicht selten zu spät, mitunter auch gar nicht erscheinen, ferner ihre Schulsachen oft nicht in Ordnung haben, ist eine allbekannte Tatsache; darum finden sich in bezug auf Ordnungsliebe in den Listen wiederholt die Bemerkungen: „unpünktlich", „oft zu spät", „schwänzt die Schule", „sehr liederlich" usw. Schlimmer noch sieht es aus hinsichtlich des Hausfleißes. Schularbeiten, Hausaufgaben! welch schreckliche Worte! Sie werden entweder gar nicht oder in einer Weise geliefert, die gleichbedeutend ist mit Nichtlieferung. Wie soll dies auch geschehen, wenn viele Kinder fast den ganzen Tag nicht zu Hause sind, ja, wenn das Familienleben soweit zerstört ist, daß der Vater sein Kind mitunter tagelang nicht sieht? Doch, wenn der Mangel an Hausfleiß nur das einzige Hindernis bei der Schularbeit wäre! Wie aber steht es bei den allermeisten der arbeitenden Kinder mit der Teilnahme am Unterrichte? Die Urteile in den Listen lauten: „unaufmerksam", „sehr zerstreut", „zerfahren", „teilnahmslos", „nachlässig", „träge", „matt", „tot", „muß angetrieben werden", „abgearbeitet", „abgespannt", „sehr abgespannt", „furchtbar abgetrieben", „trotz hoher Befähigung infolge Abspannung oft nicht imstande, dem Unterrichte zu folgen", „schläfrig", „verschlafen", „schläft im Unterricht", „schläft oft ein" usw. Daß unter solch schauderhaften Zuständen an eine ersprießliche Arbeit der Schule an diesen armen Kindern nicht zu denken ist, bedarf keiner Auseinandersetzung.

Ein weiterer Schritt zur Eindämmung der Kinderarbeit ist mit dem Kinderschutzgesetz von 1903 getan worden, welches unbeschränkt am 1. Januar 1905 in Kraft trat. Bis dahin galten mildere Uebergangsbestimmungen. Aber auch dieses Gesetz strotzt von Fehlern und Mängeln. Es macht in erster Linie einen Unterschied zwischen eigenen und fremden Kindern. Die eigenen Kinder können wie bisher beschäftigt werden. Fremde Kinder sollen des Morgens vor der Schulzeit nicht Frühstück, Milch oder Zeitungen austragen. Da dieser Vorschrift jedoch von den Behörden sehr wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird, sind Uebertretungen in Hülle und Fülle an der Tagesordnung. Anders ist es mit den in Fabriken beschäftigten Kindern. Hier erfolgt die Kontrolle durch die Gewerbeaufsichtsbeamten, deren jährliche Berichte Aufschluß über die Zahl der beschäftigten Kinder geben. Im großen ganzen konstatieren die Berichte vielfach Uebertretungen des Gesetzes und die traurige Tatsache, daß die Kinderarbeit an Umfang gewonnen hat. Fast gar keine Schranke gesetzt ist der ungesetzlichen Beschäftigung der Kinder in der Heimindustrie. Die Beamten wissen überhaupt nicht, wo heimarbeitende Kinder zu finden sind, da eine Anmeldung

derselben nicht verlangt wird. Hier ist der Ausbeutung ohne jegliche Störung Tür und Tor geöffnet und sie wird gefördert durch die schlechten Löhne, die in der Heimindustrie üblich sind. Man vergegenwärtige sich, um nur ein Beispiel anzuführen, die Summe des Elends, die aus einem Bericht der württembergischen Gewerbeinspektionsassistentinnen spricht: „Die Berichterstatterinnen trafen sehr oft fünf- und sechsjährige Kinder beim Endschuhmachen an, die mit den kleinen Fingerchen kaum imstande waren, den eisernen Haken zu halten, mit dem die Enden der Streifen durchgezogen werden müssen. Es gibt Ortschaften, wo die Mehrzahl der Kinder nicht vor 11 oder 12 Uhr nachts zu Bett kommt, und von einer solchen Gemeinde sagte der Ortsvorsteher, daß die Kinder dazu morgens noch nüchtern zur Schule müssen und erst etwas Warmes bekämen, wenn die Eltern zur Vesperzeit von der Fabrik nach Hause kämen; dazu kommt noch, daß in Gegenden, wo Molkereien sind, die Milch in die Molkerei verkauft und den Kindern nur die Magermilch gegeben wird. . . . Es konnten im ganzen 863 Betriebe mit zusammen 1312 Kindern revidiert werden. Von den 1312 Kindern mußte 355 Kindern das Arbeiten untersagt werden, da dieselben das gesetzlich zulässige Alter noch nicht erreicht hatten. Zu den obengenannten 863 Revisionen kamen noch 48, bei welchen zusammen 76 Kinder, worunter auch Mädchen, unzulässigerweise mit Steinklopfen beschäftigt gefunden wurden."

Gegen solch unerhörte Zustände gibt es nur ein Mittel: unbedingte Beseitigung aller Kinderarbeit.

IV. Das Schulgebäude.

Graf Brühl auf Pförten hat mit Bezug auf die Schulgebäude und Lehrerwohnungen in Preußen das Wort von den „Schulpaläften" geprägt, die seitdem, ihm zu Ehren, auch „Brühlsche Schulpaläste" genannt werden.

Schulpaläste! Ein stolzes Wort. Wie sehen wohl die Herrensitze der „Sieger von Sadowa" aus? Lassen wir Tatsachen reden:

In Nidden auf der Kurischen Nehrung sind zwei Klassen in Fischerhäusern untergebracht, in einer steht ein Backofen, der auch im Sommer benutzt wird. Aus einem Dorfe bei Ueckermünde wird berichtet, daß der Lehrer in seinem Schulpalast die seit lange herausgefallenen Fenster mit Brettern vernageln muß, um mit den Kindern vor Sturm und Regen geschützt zu sein. Im anderen Falle ist die Schule vom Kreisarzt für stark gesundheitsschädlich erklärt, aber Abhilfe ist nicht geschaffen. Handelte es sich um eine Kaserne, so

wäre das längst geschehen. Auch wenn sich die Fürsorge auf Pferde zu erstrecken hätte. Bewilligte doch der preußische Landtag für einen Stall, in dem 22 Hengste untergebracht werden sollen, 21 000 Mk., für eine Schule aber, die mehr als 100 Kindern Bildungsstätte sein soll, nur 30 000 Mk.

In dem Gute Jäglack (Kreis Rastenburg) war das Schulhaus schon seit Jahren äußerst baufällig. Der Kreisarzt bezeichnete es als gesundheitsgefährlich. Darauf erschien der Kreisbauinspektor aus Rastenburg und erklärte das Gebäude für „tadellos". Auf eine nochmalige Beschwerde des Lehrers erschien der königliche Baurat aus Königsberg, um das Gebäude eingehend zu untersuchen. Trotz der Warnung des Lehrers betrat der Herr die Decke des morschen Bodenraumes. Kaum hatte er aber einige Schritte getan, als mit lautem Schall ein Teil der Decke ins Schlafzimmer herabstürzte und der Baurat in der durchbrochenen Stelle stecken blieb. Er konnte erst mit Hilfe des Lehrers aus der gefährlichen Lage befreit werden.

In Cieslin bei Inowrazlaw vergrößerte der Lehrer seine Dienstwohnung durch einen ausrangierten Eisenbahnwagen. Zu den Unkosten gewährte ihm die Regierung eine Beihilfe von 50 Mk.

In dem bekannten Trakehner Schulprozeß 1902 schilderte ein Lehrer die Schulverhältnisse in dem zum königl. preußischen Gestüt Trakehnen gehörenden Orte Mattischkehmen: Die Plätze in der von 62 Schülern besuchten Klasse waren so unzureichend, daß eine Anzahl von Kindern mit ihren Tafeln und sonstigem Schreibzeug an den Fensterbrettern stehen mußten. Der Schularzt sei entsetzt gewesen über das in den Klassen herrschende schlechte Licht und habe verwundert ausgerufen: „Wie ist so etwas möglich! Und da baut man in Trakehnen einen Stall für 120 000 Mark." Die Schulräume waren im Winter im Innern mit Schnee und Eis bedeckt, selbst im Sommer waren die Wände naß. Seine Wohnung sei noch feuchter gewesen; durch das mangelhafte Dach habe es hineingeregnet und seine Kleider im Kleiderschranke seien durchnäßt worden, er habe den Kleiderschrank durch Auflegen von Säcken schützen müssen. Als er einmal geographische Karten als Lehrmittel anschaffen wollte, habe der Landstallmeister v. Oettingen gesagt: „Dafür gibts kein Geld! Die Kinder lernen so schon zu viel. Wenn sie Lesen, Rechnen, Schreiben und Religion lernen, dann ist es genug!" — Ein anderer Lehrer bekundete: Seine Schule sei noch schlechter; eine schlechtere Küche wie er habe, gäbe es wohl auf der ganzen Welt nicht wieder. Die Schule habe mit einer Arbeiterfamilie denselben Korridor; wenn in der Familie die Masern herrschten, habe schon die Schule geschlossen werden

müssen. Sein Viehstall sei von selbst eingefallen; er sei mit so leichten Brettern beschlagen gewesen, daß darin 16 Grad Kälte herrschten und ihm ein Kalb erfror. — In Trakehnen hat, wie ein dritter Lehrer aussagte, die Hälfte der Kinder keinen Platz, sondern muß stehen. In der Schulklasse konnte im Winter nur eine Wärme von 6 Grad erzielt werden. In die Wohnung des Lehrers wie in die Schulklasse regnete es oft. In den Ställen des Gestüts aber fraßen die Pferde aus Marmorkrippen.

Das ist eine kleine Anzahl von Schilderungen preußischer „Schulpaläste", in denen die Erzieher der Arbeiterjugend Ostelbiens, die Träger der Kultur, ihr armseliges Dasein verbringen müssen. Weitere Schilderungen lese man nach in: „Der preußische Landtag, Handbuch für sozialdemokratische Landtagswähler", Seite 469 bis 472.

Zum Schluß noch ein paar statistische Zahlen: Von 59 932 im Jahre 1901 in Preußen vorhandenen Schulstellen waren 34 513 mit Dienstwohnungen verbunden. Davon hatten 65 Proz. nicht die gesetzlich vorgeschriebene Größe. Von 25 417 Schulstellen, bei denen Mietsentschädigungen gewährt wurden, blieb bei 25 Proz. die Entschädigung unter dem Durchschnitt der wirklich gezahlten Miete, bei 7216 war die Mietsentschädigung geringer als der den Subalternbeamten gezahlte Wohnungsgeldzuschuß. In Mecklenburg-Schwerin befanden sich 1905 von 504 Lehrerwohnungen 194 mit Tagelöhnerwohnungen unter einem Dache, viele hatten nur eine heizbare Stube und waren nicht gedielt. Oft wurde der Lehrer aus seiner Wohnung ausquartiert, weil diese zur Aufnahme von Erntetagelöhnern gebraucht wurde. Nur 18 Schulen besaßen die vorgeschriebenen Lehrmittel. Zahlreiche Schulhäuser hatten keinen Brunnen, so daß das Wasser aus dem Bache oder aus Regentümpeln geschöpft werden mußte.

„Schulpaläste!"

Schluß.

Ein trübes, sonnenarmes Kapitel: Unsere Volksschule, wie sie ist. Wer wollte auch erwarten, daß es erfreulicher wäre? Trotz mancher Fortschritte ihrer Entwickelung im allgemeinen, trotz mancher Erfolge und Errungenschaften im kleinen und trotz der ehrlichen und opfervollen Bemühungen einzelner ihrer Angehörigen, sich der lähmenden Bande zu entwinden, ist sie doch immer noch unendlich weit davon entfernt, ein wirklicher Hort gesunder Geistesbildung und edler Geistesfreiheit, eine Pflanzstätte wahrer

Menschheitskultur zu sein. Dazu ist ein anderer Geist notwendig, als er heute unsere Gesellschaft erfüllt; dazu bedarf es neuer Erziehungsideale, aus dem Schoße einer wahren inneren Freiheit geboren; dazu sind Mut und Ausdauer, Kraft und Rückgrat, gesunde Sinne und ernstes Wollen, Charakter und Gesinnungsgröße erforderlich, Rüstzeuge und Waffen des Geistes und der Seele, die allesamt eine andere wirtschaftliche und soziale Grundlage, eine andere Ordnung der Gesellschaft zur unerläßlichen Voraussetzung haben. Wir sind mit Pestalozzi der Ueberzeugung, „daß der öffentliche und allgemeine Schulwagen nicht bloß besser angezogen werden müsse, er müsse vielmehr umgekehrt und auf eine ganz neue Straße gebracht werden." Heute, hundert Jahre, nachdem er diese Worte geschrieben, ist sein Wunsch noch unerfüllt. Unter dem befreienden und alle Kräfte neu belebenden Siegesbanner des Sozialismus wird sich diese Umkehr vollziehen.



Vorwärts Buchdruckerei und Verlagsanstalt Paul Singer & Co., Berlin SW. 68.

In Freien Stunden



Die moderne Arbeiterbewegung ist nicht nur der Hebel zur wirtschaftlichen und politischen Befreiung des Volkes; sie ist auch eine Kulturbewegung im weitesten Sinne des Wortes und arbeitet als solche an der innerlichen Befreiung der Individualität von überkommenen Vorurteilen und Gewohnheiten.

Es ist eine dieser Gewohnheiten, daß so mancher Arbeiter und manche Arbeiterin die **Unterhaltungslektüre** als ganz etwas Nebensächliches betrachten und den größten Schund lesen, trotzdem jedem Denkenden klar sein muß, daß, wie der Körper unter einer schlechten leiblichen, auch der Geist unter einer schlechten **geistigen** Nahrung leidet! Fortwährend führt darum schon seit Jahren die Sozialdemokratie einen sehr energischen Kampf gegen alle Schmutz- und Schundliteratur! Darum hat sie sich ein eigenes Organ geschaffen, die Illustrierte Wochenschrift

In Freien Stunden

In dieser bietet sie den Arbeitern und Arbeiterinnen für **wenig Geld** ungleich mehr und viel Besseres, als die gewissenlos handelnden Schundromanfabrikanten, die mit ihren faden und albernen Produkten das Gemüt der Unwissenden vergiften.

Parteigenossen und Genossinnen! Euer **eigenes** Blatt „In Freien Stunden" bringt Euch eine **gute** und **gesunde Unterhaltungslektüre** ins Haus; sie ist so ausgewählt, daß sie auch den noch ungeschulten Leser fesselt und sein Interesse fortdauernd wach hält. **Illustrationen** von Künstlerhand tragen ferner dazu bei, Sinn und Auge des Lesers an höhere Ansprüche zu gewöhnen, als die Schundliteratur befriedigen kann.

10 Pfennig kostet ein 24 Seiten starkes, reich illustriertes Heft
Jede Woche erscheint 1 Heft

Verlangen Sie bitte ein Probeheft gratis und franko

Vorwärts Buchdruckerei und Verlagsanstalt Paul Singer & Co., Berlin SW. 68, Lindenstr. 69.